

UNIVERSIDADE DO PORTO
Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação



**A motivação no processo de ensino/
aprendizagem, em situação de aula**

Marina Gomes Serra de Lemos

1 9 9 3

UNIVERSIDADE DO PORTO
Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação



**A motivação no processo de ensino/
aprendizagem, em situação de aula**

Marina Gomes Serra de Lemos

1 9 9 3

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto para provas de doutoramento em Psicologia, sob a orientação do Prof. Doutor Albano Cordeiro Estrela.

O estudo aqui apresentado foi subsidiado pelo INIC através de uma bolsa de doutoramento no País e contou ainda com subsídios da Fundação Calouste Gulbenkian e da Reitoria da Universidade do Porto para participação e apresentação de comunicações em reuniões científicas no estrangeiro .

Agradecimentos

Quero dirigir aqui um agradecimento amigo a todos os que quiseram, generosamente, disponibilizar-se com o fim de contribuir para a concretização deste trabalho, em particular:

Ao Prof. Doutor Albano Cordeiro Estrela, com quem tenho tido o privilégio de trabalhar ao longo destes anos e a quem agradeço o modo sábio como orientou esta tese.

À Prof.^a Doutora Anne Marie Fontaine, pela colaboração e disponibilidade oferecidas.

Ao Prof. Doutor Willy Lens (Universidade de Leuven, Bélgica), pelo estímulo que deu ao projecto inicial e pelo seu interesse e apoio científico constantes ao longo de todo este trabalho.

Ao Prof. Doutor Viegas de Abreu, pelo interesse e disponibilidade manifestados.

À Dr.^a Alexandra Costa, ao Dr. José Joaquim Mendes, ao Dr. José Luís Gomes e ao Dr. Vitor Reis, pelo empenho, persistência e rigor com que se dedicaram às diferentes fases do estudo empírico.

À amiga e colaboradora Dr.^a Teresa Gonçalves, pelo incentivo firme e pelo encorajador apreço demonstrado por este trabalho.

À Prof.^a Doutora Carolina Silva (Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar, Universidade do Porto), ao Prof. Doutor Serafini (Instituto de Educação, Universidade do Minho) e ao Prof. Doutor. Sant'Aubine (Instituto Superior de Agronomia, Universidade Técnica de Lisboa), pelas sugestões e apoio no tratamento dos dados.

Ao Dr. Pedro Rodrigues, pelas valiosas sugestões na análise qualitativa dos dados.

Às Direcções da Escola de Águas Santas e da Escola de Augusto Gil, pela permissão de recolha de dados junto dos alunos e professores.

Aos alunos e professores cuja constante disponibilidade viabilizou a concretização do estudo empírico.

Ao INIC, à Reitoria da Universidade do Porto e à Fundação Calouste Gulbenkian, pela concessão de subsídios para realizar este trabalho.

Aos meus amigos, particularmente à Isabel Costa Soares e à Maria do Céu Taveira, porque me ampararam, aprovaram e por vezes combateram, participando comigo ao longo da realização deste trabalho.

À minha família e em especial aos meus pais e irmãs, pela sua presença e disponibilidade incondicionais.

Ao João que partilhou comigo, com igual entusiasmo, os caminhos deste trabalho e os da vida.

Porto, Março de 1993

Marina Gomes Serra de Lemos

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo 1- Abordagens cognitivas da motivação	7
I- Introdução: referências históricas	8
1- Teorias do comportamento	9
2- Teorias da motivação	11
II- Caracterização geral das abordagens cognitivas da motivação	14
1- Abordagens do tipo "expectativa x valor"	20
1.1- A teoria de Atkinson	21
2- As abordagens atribucionais	28
2.1- A teoria das atribuições de Weiner	28
3- A abordagem "relacional" da motivação	37
III- Síntese final	50
Capítulo 2- Estrutura e funcionamento da motivação	51
I- Introdução	52
1- Os indicadores de motivação	53
II- Confiança em si próprio	55
1- Percepções de capacidade	56
1.1- Capacidade percebida, motivação e realização em contextos educativos	60
1.2- O papel do esforço e da capacidade	67
1.3- Síntese	83
2- Percepções de controlo	85
2.1- Controlo percebido, motivação e realização em contextos educativos	93
2.2- Síntese	101

III- Desejabilidade	102
1- Desejabilidade: satisfação antecipada e adequação	104
2- Relação entre valor, expectativas e motivação	107
3- O valor nos modelos da motivação em educação	110
4- Facetas do valor	112
4.1- Valor do sucesso	113
4.2- Valor intrínseco: o paradigma da motivação intrínseca	117
4.3- Valor instrumental	129
4.3.1- "Internalização" da motivação extrínseca e diferenciação da motivação instrumental	130
4.3.1.1- "Internalização" da motivação extrínseca	133
4.3.1.2- Diferenciação da motivação instrumental	145
5- O valor: variável afectiva	149
6- Valor e motivos/objectivos	153
7- Síntese	158
Capítulo 3- Objectivos motivacionais	159
I- Introdução: o papel dos objectivos na explicação da acção	160
1- Objectivos, valor e motivos básicos	166
1.1- Objectivos e valor	171
1.2- Objectivos e motivos básicos	173
II- Os objectivos na motivação	189
1- Objectivos relacionados com a realização	192
1.1- Diferenciação quantitativa	193
1.2- Diferenciação qualitativa: objectivos de realização e objectivos de aprendizagem	194
1.3- Síntese	221
2- Objectivos relacionados com a dimensão social das situações de realização	225
2.1- Objectivos sociais	228
2.1.1- Medo da rejeição social e necessidade de afiliação	229
2.1.2- Conformismo social	235
2.1.3- Orientação para a responsabilidade moral	236

2.1.4- Objectivos de solidariedade social	239
2.1.5- Orientação para o benefício mútuo e para o benefício diferencial	241
2.2- A dimensão social dos objectivos	247
2.3- Síntese	251
3- Distância temporal dos objectivos	255
3.1- Efeitos motivacionais da PTF	258
4- Objectivos fáceis/difíceis, gerais/específicos, pessoais/prescritos	267
4.1- Características dos objectivos	268
4.2- Objectivos fáceis/difíceis, gerais/específicos	269
4.3- Objectivos pessoais/prescritos	275
4.4- Competência percebida, valor, características dos objectivos e nível de realização	276
4.4.1- Competência percebida, características dos objectivos e nível de realização	277
4.4.2- Valor, características dos objectivos e nível de realização	285
4.5- Objectivos, "feedback" e realização	289
4.5.1- O estabelecimento de objectivos como mediador do "feedback"	290
4.5.2- O "feedback" como moderador dos efeitos dos objectivos	291
4.6- Síntese	292
III- Síntese final	293
Capítulo 4- Efeitos motivacionais da situação de aula	295
I- Introdução: a construção social da "motivação para a realização"	296
II- Efeitos motivacionais do contexto de sala de aula	301
1- Comparação social, competição e avaliação	303
1.1- Situações de aula de tipo competitivo, cooperativo e individualizado	324
2- Autoridade	350
3- Características das tarefas	367
4- As expectativas do professor	368
5- A experiência subjectiva do aluno	372
III- Síntese final	373

Capítulo 5 - Objectivos e metodologia do estudo	379
I- Âmbito, objectivos e questões de investigação	380
II- Metodologia	404
1- Princípios orientadores	404
2- Métodos de recolha e de análise de dados: estudo prévio	407
2.1- Recolha de dados	410
2.1.1- Observação	411
2.1.2- Entrevista	411
2.1.3- Escala de orientação intrínseca <i>versus</i> extrínseca	412
2.2- Análise de dados	412
2.2.1- Análise dos dados de entrevista	413
2.2.2- Análise das características psicométricas da escala de orientação intrínseca <i>versus</i> extrínseca	414
2.2.2.2- Método	415
2.2.2.3- Interpretação	424
3- Método de amostragem	425
4- Métodos de recolha e de análise qualitativa de dados: estudo final	428
4.1- Recolha de dados	428
4.1.1- Primeiro nível de aproximação	431
4.1.1.1- Técnicas e instrumentos	432
4.1.1.2- Processos	436
4.1.2- Segundo nível de aproximação	436
4.1.2.1- Técnicas e instrumentos	436
4.1.2.2- Processos	448
4.1.3- Terceiro nível de aproximação	449
4.1.3.1- Técnicas e instrumentos	449
4.1.3.2- Processos	455
4.2- Análise qualitativa dos dados	457
4.2.1- Desenvolvimento do método de análise das entrevistas	457
4.2.2- Sistemas de categorização dos dados de entrevista	467
4.2.2.1- Sistemas de categorização dos objectivos	467
4.2.2.2- Sistema de categorização dos objectivos percebidos	476
4.2.2.3- Sistema de categorização da "motivação para a realização"	476
4.2.2.4- Sistema de categorização da	

orientação intrínseca/extrínseca	482
4.2.2.5- Sistema de categorização da competência percebida	489
4.2.3- Aplicação do método de análise qualitativa dos dados de entrevista	490
5- Análise quantitativa dos dados	490
5.1- Análise dos dados dos questionários de motivação	491
5.1.1- "Motivação para a realização"	491
5.1.2- Orientação intrínseca <i>versus</i> extrínseca	491
5.2- Análise dos dados de entrevista	492
5.2.1- "Motivação para a realização"	492
5.2.2- Orientação intrínseca/extrínseca	492
5.2.3- Tipos de objectivos dos alunos	493
5.2.4- Níveis de objectivos dos alunos	494
5.2.5- Centração dos objectivos dos alunos	494
5.2.6- Objectivos percebidos	494
5.2.7- Competência percebida	494
5.2.8- Tipos de objectivos dos professores	495
5.3- Padrões de motivação	495
5.3.1- Motivação académica	495
5.3.2- Intencionalidade	496
5.3.3- Tipos de estrutura motivacional: objectivos de "aprendizagem <i>versus</i> objectivos de "avaliação" e competência percebida	499
5.4- Outros procedimentos de análise quantitativa	501
5.4.1- Definição de grupos	501
5.4.2- Congruência e semelhança configuracional de perfis	502
5.4.3- Procedimentos estatísticos	506
Capítulo 6 - Apresentação, análise e interpretação dos resultados	507
I- Apresentação e análise dos resultados	508
1- Características de motivação dos alunos em situação concreta de ensino/aprendizagem, em sala de aula	508
1.1- "Motivação para a realização" (nAch.)	508
1.2- Orientação intrínseca/extrínseca	509
1.2.1- Orientação intrínseca <i>versus</i> extrínseca	510
1.2.2- Nível de orientação intrínseca e nível de orientação extrínseca	510
1.3- Objectivos	511

1.3.1- Tipos de objectivos:sistema de categorização dos objectivos por domínio	512
1.3.1.1- Tipos de objectivos em diferentes disciplinas	514
1. 3.2- Níveis de objectivos: sistema de categorização dos objectivos por nível	515
1. 3.3- Nível de objectivos em diferentes domínios	516
1. 4- Objectivos percebidos	517
1. 5- Competência percebida	518
1. 6- Padrões de motivação	519
1. 6.1- "Motivação académica"	519
1. 6.2- "Intencionalidade"	520
1.6.2.1- O grupo-turma	520
1.6.2.2- Os alunos: análise interindividual	521
1.6.2.3- Os alunos: análise intraindividual	523
1. 6.3- Tipos de estrutura motivacional: objectivos de "aprendizagem" versus objectivos de "avaliação" e competência percebida	525
2- Características de motivação dos alunos em diferentes níveis de aproximação à situação concreta de ensino/aprendizagem, em sala de aula	526
2. 1- "Motivação para a realização"	527
2. 2- Orientação intrínseca/extrínseca	529
2. 2.1- Orientação intrínseca <i>versus</i> extrínseca	530
2. 2.2- Nível de orientação intrínseca e nível de orientação extrínseca	532
2. 3- Objectivos	533
2. 3.1- Tipos de objectivos	534
2. 3.2- Níveis de objectivos	537
2. 4- Objectivos percebidos	538
2. 5- Competência percebida	538
2. 6- Padrões de motivação	539
2. 6.1- "Motivação académica"	539
2. 6.2- "Intencionalidade"	540
2. 6.2.1- O grupo/turma	540
2. 6.2.2- Os alunos: análise interindividual	541
2. 6.2.3- Os alunos: análise intraindividual	542
2. 6.3- Tipos de estrutura motivacional: objectivos de "aprendizagem" versus objectivos de "avaliação" e competência percebida	543
3- Objectivos dos alunos e objectivos dos professores	544
3. 1- Objectivos dos professores	544
3. 2- Comparação entre objectivos dos professores e objectivos dos alunos	546

3. 2.1- Objectivos do professor e objectivos dos alunos em cada disciplina	547
3. 3- Objectivos dos professores, objectivos percebidos pelos alunos e objectivos dos alunos	549
3. 4- Referências ao professor nos objectivos dos alunos	551
II- Interpretação dos resultados	552
1- Manifestações significativas de motivação dos alunos em sala de aula	552
2- Características, qualidade e eficácia da motivação dos alunos em sala de aula	554
2. 1- Orientação intrínseca/extrínseca	555
2. 2- Competência percebida	559
2. 3- "Motivação académica"	562
2. 4- Os objectivos dos alunos	562
2. 4.1- Tipos de objectivos	563
2. 4.1.1- Variedade de objectivos: objectivos "em conflito"?	564
2. 4.1.2- Significado e consequências motivacionais e educacionais dos objectivos dos alunos em sala de aula	567
2. 4.2- Tipos de estrutura motivacional	575
2. 4.3- "Intencionalidade"	581
2. 5- Conclusão	594
3- Influência da situação de aula sobre a motivação dos alunos	597
3. 1- Percepção da situação de aula	598
3. 1.1- Objectivos percebidos e competência percebida	598
3. 1.2- Objectivos percebidos e objectivos perseguidos	600
3. 2- O papel do professor	602
3. 3- Impacto de diferentes situações específicas sobre os objectivos dos alunos	605
3. 4- Impacto da proximidade da situação concreta de ensino/aprendizagem em sala de aula	606
3. 4.1- Sobre a orientação intrínseca/extrínseca	608
3. 4.2- Sobre a competência percebida	609
3. 4.3- Sobre a "motivação para a realização"	609
3. 4.4- Sobre os objectivos	610
3. 5- Conclusão	611
III-Conclusões finais	613
Conclusão geral	619

Bibliografia	632
Anexo 1- Entrevistas	671
Anexo 2- Manual de codificação dos dados de entrevista	694
Anexo 3- Dados	716

Introdução

Nos contextos educativos, a motivação é frequentemente apontada como um dos factores responsáveis pelo insucesso escolar, pelo desinteresse, apatia e passividade dos alunos. De facto, quer no plano da prática pedagógica, quer no plano da investigação científica, a motivação surge, nos últimos vinte anos, como factor de relevo nos contextos escolares, onde é valorizada como determinante do sucesso escolar e como finalidade educativa em si mesma.

A investigação na área da motivação em educação tem feito importantes progressos na identificação de factores do sujeito e de factores do ambiente determinantes da motivação e do sucesso escolares. Apesar dos progressos feitos, a compreensão dos factores e mecanismos que levam o aluno a investir a sua actividade organizadora e productiva na aprendizagem e realização em sala de aula, permanece bastante limitada. Neste sentido impõe-se por um lado, o estudo das motivações específicas dos alunos em situações particulares e concretas de ensino/aprendizagem e por outro, a valorização da dimensão qualitativa da motivação, que a define como orientadora do comportamento.

O presente trabalho inscreve-se nesta linha de investigação e constitui uma forma particular de conceber e de abordar a problemática da motivação dos alunos no processo de ensino/aprendizagem, em sala de aula. Os objectivos motivacionais são valorizados como constructos centrais para a compreensão da motivação e da acção e enfatiza-se o estudo contextualizado da motivação dos alunos. O trabalho procura clarificar e enriquecer o conhecimento sobre esta problemática, dando uma organização particular à revisão da literatura e desenvolvendo metodologias de investigação para o estudo da motivação dos alunos em situação concreta de sala de aula.

Os capítulos teóricos constituem uma revisão dos modelos e investigação na área da motivação dando especial relevo aos modelos desenvolvidos na área da motivação em educação. A sua sequência e organização procura por um lado

sistematizar e clarificar o estado actual da conceptualização e investigação nesta área e, por outro, evidenciar a sua articulação com o estudo empírico que se apresenta.

O capítulo um apresenta uma breve perspectiva histórica da evolução do conceito de motivação, salientando o seu enraizamento nas concepções mais gerais sobre o comportamento. O ponto de chegada desta evolução são as abordagens cognitivas da motivação, cujas principais características comuns são então sistematizadas. Seguidamente apresentam-se, nas suas linhas gerais, os três principais tipos de abordagens cognitivas da motivação (a abordagem do tipo "expectativa x valor", a abordagem "atribuicional" e a abordagem "relacional" da motivação), destacando os modelos ou mini-teorias da motivação (em particular da motivação em educação) que se têm desenvolvido no contexto de cada tipo de abordagem. Conclui-se este capítulo propondo uma apresentação dos diferentes modelos e teorias da motivação organizada em torno dos principais tipos de constructos (e variáveis) que têm sido utilizados para explicar o comportamento motivado: confiança nas capacidades próprias, valor/desejabilidade e objectivos. Esta proposta deriva da inexistência de uma teoria geral sobre a motivação e da falta de integração entre os diferentes modelos, constituindo uma tentativa de oferecer uma visão de conjunto sobre a estrutura e o funcionamento da motivação.

Assim, o segundo e o terceiro capítulos são dedicados à análise do papel daquelas variáveis na motivação, destacando quer os seus efeitos quer os mecanismos através dos quais afectam a motivação e a realização escolar. A maior parte dos modelos centra-se nas duas primeiras categorias de variáveis: confiança nas capacidades próprias e valor/desejabilidade.

O segundo capítulo analisa as principais contribuições destas duas categorias de variáveis para o esclarecimento do seu papel na motivação. A organização dada à análise do valor/desejabilidade merece uma referência particular. De facto, este é um conceito que tem sido definido na motivação de forma muito geral e vaga e que se presta muito mais dificilmente a uma síntese sobre

o seu papel na motivação. Assim, procurámos identificar e sistematizar os diferentes significados que este conceito tem assumido e organizar a apresentação desta temática em torno destes diferentes significados. Mais especificamente, definimos quatro facetas do valor - valor do sucesso, valor intrínseco, valor instrumental e valor afectivo - que foram utilizadas como organizadores para a apresentação das contribuições da literatura motivacional para o esclarecimento do papel do valor na motivação. O capítulo termina evidenciando a necessidade de definir de forma mais específica e operacionalizada o conceito de valor.

A definição e o estudo da terceira categoria de variáveis, abordados no capítulo seguinte, constitui precisamente, a nosso ver, um meio para atingir tal objectivo.

O terceiro capítulo é pois dedicado à análise dos objectivos na motivação, vistos como representando em boa parte um esforço no sentido de valorizar e de investigar sistematicamente aquilo que o sujeito quer, deseja, valoriza, pretende. Este capítulo começa por situar o conceito de objectivos relativamente aos conceitos de necessidade, motivo básico, valor e finalidade e por caracterizar as diferentes concepções quanto ao motivo básico do comportamento na literatura motivacional, bem como os principais conceitos desenvolvidos no contexto de cada concepção. Seguidamente, centra-se na análise do estudo dos objectivos na motivação. Apresentam-se primeiro os modelos e respectivos resultados de investigação que têm procurado diferenciar tipos de objectivos relacionados com a realização e com a dimensão social das situações de "realização". Seguidamente, apresentam-se os modelos que têm contribuído para o esclarecimento dos efeitos de determinadas características dos objectivos, nomeadamente, a distância temporal dos objectivos, o nível de dificuldade dos objectivos, o carácter vago *versus* específico dos objectivos e o carácter pessoal *versus* prescrito dos objectivos.

No capítulo quatro faz-se uma revisão dos principais resultados da investigação sobre a influência dos contextos de realização na motivação, dando

especial destaque aos resultados relativos ao contexto de sala de aula e aos processos ou mecanismos através dos quais é explicada tal influência.

Os dois últimos capítulos são consagrados ao estudo empírico. O estudo empírico procura não apenas uma aplicação dos modelos da motivação à realidade educativa, mas também contribuir para a definição/caracterização dos fenómenos motivacionais tal como se manifestam na realidade do contexto de sala de aula. Isto é, não se parte do princípio de que os constructos, desenvolvidos num plano mais distante do contexto de sala de aula, se adequam a essa realidade contextualizada. Nesta medida todo o trabalho oscila entre uma abordagem indutiva que permita a expressão contextualizada dos fenómenos motivacionais e uma abordagem apriorística enformada por algumas pistas prévias, fornecidas pelos modelos teóricos. A utilização destas pistas justifica-se pelo reconhecimento das suas contribuições, permitindo ir para além da descrição no sentido da elaboração de interpretações. Simultaneamente tais pistas são tomadas como hipóteses abertas e susceptíveis de validação, de reajustamentos ou mesmo de infirmação enquanto conceptualizações adequadas à compreensão da realidade contextualizada. Situando-nos na articulação entre os modelos de emergência e os modelos impositivos, dá-se prevalência ao rigor, na procura dos primeiros, em detrimento da rigidez dos últimos. O estudo parte de um concreto situacional e não de um concreto ou concretos descontextualizados. O(s) modelo(s) teórico(s) são vistos como modelos hipotéticos, e assim a investigação pode criar antiteses, levando a novas sínteses que constituem o início de um novo processo.

No capítulo cinco apresenta-se o âmbito, objectivos e metodologia do estudo. Começa-se por situar o estudo no âmbito das preocupações mais vastas em que se inscreve e definem-se os seus objectivos explicitando em que medida a sua formulação deriva da literatura revista nos capítulos teóricos e de uma determinada posição relativamente à abordagem metodológica do problema em estudo - a motivação dos alunos em sala de aula. O ponto seguinte, é dedicado à

metodologia, que ocupa um lugar de destaque em todo o estudo. Definem-se os seus princípios orientadores e descrevem-se as várias fases de um trabalho de desenvolvimento metodológico com base no qual se definiu o plano de investigação, se definiu a "amostra", se seleccionaram, adaptaram e/ou elaboraram técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados. Saliente-se que a definição dos critérios (dimensões e categorias) de análise qualitativa dos dados de entrevista, incluída neste capítulo, é vista como constituindo ela própria um dos resultados do estudo, sobre o qual, aliás, se baseiam as posteriores análises e respectivos resultados.

Finalmente, no capítulo seis apresentam-se, analisam-se e interpretam-se os resultados do estudo em torno de três linhas principais que procuram contribuir para o esclarecimento das questões de investigação: (a) identificação das manifestações significativas da motivação em sala de aula, (b) caracterização da motivação dos alunos em sala de aula e, em particular, dos seus objectivos e, simultaneamente, a análise da sua qualidade e eficácia nos planos da motivação escolar, da aprendizagem escolar e do desenvolvimento em geral e (c) análise da influência da situação de aula sobre a motivação dos alunos.

Capítulo 1

Abordagens cognitivas da motivação

Nos últimos anos a conceptualização e investigação na área da motivação tem sido perspectivada no contexto das abordagens cognitivas da motivação. Neste capítulo apresentamos uma caracterização geral deste tipo de abordagens. Para ilustrar o caminho percorrido até às teorias cognitivas da motivação humana, começaremos por uma breve perspectiva histórica dos modelos do comportamento humano no contexto dos quais se desenvolveram os diferentes conceitos de motivação.

I- Introdução: referências históricas

A história do estudo da motivação é a história da procura de respostas para o *porquê* do comportamento humano. Na psicologia, a motivação é concebida como o aspecto dinâmico do comportamento através do qual se procura compreender o processo de orientação do comportamento para situações e objectos preferidos. Compreender porque é que os indivíduos perseguem certas finalidades em vez de outras, tem sido alvo de preocupação e interesse desde Sócrates e Aristóteles. O seu estudo sistemático, no entanto, data somente do início do século.

O modo como a motivação é concebida depende do modo como se concebe o comportamento. Na psicologia o termo comportamento refere-se a actividades intencionais do indivíduo sobre o seu mundo e aos aspectos dinâmicos e situacionais dos processos de comportamento. Como afirma Nuttin, à psicologia interessa uma explicação do comportamento enquanto "a meaningful response to a meaningful situation" (Nuttin, 1984, p. 16).

1- Teorias do comportamento

Sistemas filosóficos (por exemplo, Hume) e escolas de psicologia (por exemplo o associacionismo, conexcionismo e comportamentalismo) separaram os dois pontos de apoio primários do comportamento: o indivíduo por um lado e a situação por outro. Por exemplo os associacionistas dos séculos dezoito e dezanove valorizaram o primeiro destes pontos de apoio e definiram o processo psicológico como uma mera sucessão de imagens internas. Os conexcionistas do século vinte, como uma sequência de conexões estímulo-resposta. O estudo do comportamento integrado no seu contexto natural implicou que a investigação tivesse em conta não só o estímulo físico apresentado ao indivíduo mas também o próprio indivíduo. Ou seja, implicou o conhecimento do processamento cognitivo e da compreensão subjectiva do estímulo. Consequentemente, a avaliação dos resultados do comportamento em si próprios foi considerada insuficiente, passando a valorizar-se também aspectos como a intenção dos indivíduos ou os resultados esperados pelo indivíduo. O grau de correspondência entre ambos, por exemplo, determinará se um resultado é experienciado como reforçador ou não. A situação que interessa ao estudo do comportamento na psicologia é a situação construída pelo indivíduo, o processamento da informação sobre o ambiente que o torna numa situação significativa.

A teoria psicanalítica de Freud foi uma das primeiras teorias gerais desenvolvidas na psicologia. A lei básica do aparelho psicológico no modelo de Freud é o evitamento de todo o aumento de energia psíquica. Os estímulos, especialmente os estímulos internos originados pelas necessidades orgânicas, são concebidos como fontes dessa energia. O aparelho psíquico teria como função evitar toda a estimulação ou responder-lhe de modo a reduzir todos os aumentos de energia descarregando-a na actividade motora.

Freud considera toda a acção humana como energizada por dois grandes tipos de instintos inconscientes: sexuais e agressivos (mais tarde denominados

instinto de vida e de morte). Paralelamente à implantação da psicanálise na Europa, a teoria comportamental desenvolveu-se e popularizou-se nos Estados Unidos da América do Norte, a partir dos trabalhos de Watson (1924). A motivação é concebida neste contexto como originada em *associações aprendidas* e o porquê de um acontecimento psicológico é analisado em termos de uma associação específica. O comportamento é estudado em termos de uma associação com um estímulo desempenhando este último o papel de iniciador da resposta que levaria a outro estímulo que reforçaria a associação estabelecida. Tal como o conceito de estímulo, o conceito de associação constituiu um obstáculo à compreensão da motivação. O conceito de estímulo como iniciador e como um objectivo a atingir, conjuntamente com a associação reforçada substitui o papel da motivação, "como se a motivação fôsse conotada com objectivos e expectativas intangíveis, em contraste com o reforço, que se relaciona com estímulos e respostas perceptíveis" (Nuttin, 1984). Quer a versão inicial que ficou conhecida como teoria do estímulo-resposta, quer a versão posterior de Skinner conhecida como "operante", baniram do estudo do comportamento humano os conteúdos e processos mentais e a introspecção, considerados como incompatíveis com uma abordagem científica da psicologia. A mente foi considerada como um epifenómeno, sem qualquer eficácia causal (Locke, 1977). Estas teorias são hoje vistas como inadequadas para explicar a acção humana. Os reforços, por exemplo, não modificam o comportamento a não ser que: o indivíduo queira ou valorize os reforços (Dulany, 1986, citado por Locke & Latham, 1990); esteja consciente da relação entre a resposta e o reforço (Brewer, 1974; Dulany, 1968; Levine, 1971, citados por Locke & Latham, 1990); e acreditem que são capazes de realizar a resposta necessária (Bandura, 1986).¹

Teorias psicanalítica e comportamentais reduzem a motivação às necessidades biológicas ou a associações de estímulos. Nem o comportamentalismo nem a psicanálise atribuem ao pensamento qualquer papel

¹Desenham-se já as variáveis sobre as quais as perspectivas cognitivas da motivação focarão a sua análise: valor, controlo percebido (contingência) e capacidade percebida.

fundamental na regulação das escolhas e acções do indivíduo. Mesmo no que se refere ao conceito de "ego" na psicanálise, a que Freud atribui uma função racional, esta instância é relativamente impotente, comparativamente com o "id" ou os instintos.

2- Teorias da motivação

De acordo com os modelos teóricos existentes, a motivação foi até cerca dos anos cinquenta concebida ou como um impulso que surge do interior do organismo ou como uma atracção que é originada por um objecto exterior ao indivíduo. As teorias que descrevem a motivação em termos de necessidades instintivas, como por exemplo a de Freud, ou em termos de "drives" homeostáticos inatos, como a de Hull, definem a motivação como um impulso interno. Estas teorias não ofereceram modos de estudar cientificamente e mais objectivamente a motivação, não operacionalizaram as suas noções ou opiniões sobre a motivação. As teorias que descrevem a motivação em termos de atracções externas, como as teorias dos incentivos, definem a motivação em função do poder ("valência") dos incentivos e das situações para orientar e influenciar o comportamento. Nesta perspectiva, o conceito de motivação torna-se desnecessário.

A preocupação com a motivação desenvolveu-se durante muito tempo no contexto das abordagens hedonistas (principalmente a psicanalítica), comportamentais e cibernética do comportamento.

Um dos conceitos motivacionais mais populares é o conceito de *descarga de energia*. Este conceito é adoptado não só pela psicanálise de Freud mas também em teorizações etológicas como a de Lorenz, (1937) e na lei do condicionamento de Hull (1943). O modelo de funcionamento comportamental subjacente a este conceito motivacional concebe o comportamento no contexto

teórico do movimento, centrando-se na identificação da *força* que impele o organismo de um estado passivo a um estado activo.

Uma outra teoria geral e popular nos meios científicos, que representa uma síntese parcial do comportamentalismo e psicanálise, é a teoria do "drive" (ou da redução do "drive") de Hull. Esta teoria sustenta que todo o comportamento é energizado por necessidades fisiológicas não satisfeitas. O estado de privação levaria a um estado de "drive" que estimularia o organismo para um nível mais elevado de actividade. Esta actividade seria de início realizada aleatoriamente e à medida que por acaso uma acção reduzisse o estado de necessidade, esta resposta seria gradualmente reforçada e outras respostas extinguir-se-iam. Quando a necessidade e por consequência o "drive" fôsse reduzido, a actividade cessaria.

A "teoria do controlo" pode ser vista como uma combinação do comportamentalismo e da teoria cibernética. Esta teoria deriva do modelo TOTE de Miller, Galanter e Pribram (1960) e nela se estipula a existência de um "input" (um estímulo) que é detectado por um sensor. Esta detecção é veiculada para um "comparador" que a compara com um critério ("standard") de referência. Se há um desvio (ou perturbação) um sinal é enviado a um efector que gera um "output" modificado (uma resposta). Esta resposta torna-se o "input" de um novo ciclo. Apesar de esta teoria reconhecer a importância dos objectivos ("standards" de referência), o principal motivo da acção é a remoção de perturbações ou discrepâncias entre o objectivo e o "input" ("feedback"), tal como na teoria da redução do "drive".

Em todas estas concepções (psicanalítica, comportamentalista e cibernética) o organismo é visto como caracterizado por um estado natural de inacção ou de repouso e não como pro-activo.

Assim, o estudo da motivação foi dominado até cerca dos anos 50 pelos princípios da *homeostase* e do *hedonismo*. O primeiro, estipula como princípio motivacional fundamental o desvio do estado de equilíbrio; este desvio produziria, através de mecanismos automáticos, uma força motivacional no sentido de voltar

ao estado anterior de equilíbrio interno. O hedonismo, postula que o organismo luta para aumentar o prazer e diminuir o desprazer. Teorias hedonistas e homeostáticas relacionam-se estreitamente, na medida em que as primeiras assumem que o retorno ao estado de equilíbrio produz prazer. De forma mais geral, neste contexto a motivação é concebida como tendo origem na resposta às necessidades do organismo. Um estado de déficit seria experienciado como uma condição desagradável que o organismo procuraria remover. Tal estado ocorreria em resposta a qualquer forma de desequilíbrio homeostático. O conceito Darwiniano de adaptação e o conceito de homeostase levam a ignorar um componente essencial da motivação humana: o que leva o indivíduo a ir para além do "status quo" e a perturbar o estado de equilíbrio no sentido de conseguir algo para além do existente.

Estas concepções têm sido consideradas como insuficientes ou mesmo inadequadas. Os resultados da investigação biológica têm mostrado que o próprio conceito de que os organismos vivos, à semelhança dos inanimados, necessitam de uma força para passarem de um estado passivo a um estado activo, não é válido (Bertalanffy, 1960, 1966; Grint, 1955). Uma das críticas às teorias dos instintos refere-se à falta de evidência de que os indivíduos possuem tais instintos, entendidos como "drives" inatos que levam o indivíduo a prosseguir finalidades pré-estabelecidas, na ausência de aprendizagem. Locke & Latham (1990) consideram que os instintos sexuais e agressivos são simplesmente potencialidades cuja concretização depende de valores adquiridos através da experiência e pensamento e da avaliação que os indivíduos fazem das circunstâncias em que se encontram

Parecendo adequados para compreender as necessidades biológicas e mesmo algumas necessidades de natureza psicológica, estes princípios da homeostase e do hedonismo não bastam, no entanto, para compreender a variedade de acções humanas. Certas formas de comportamento foram cientificamente desprezadas por não se ajustarem aos modelos teóricos existentes.

Em particular os modelos teóricos que subestimam os aspectos cognitivos e motivacionais do comportamento humano parecem inadequados para compreender o comportamento. Os conteúdos da consciência e as crenças com eles relacionadas são elementos determinantes na influência do comportamento (Nuttin, 1984) e nem toda a acção pode ser relacionada com necessidades fisiológicas insatisfeitas (White, 1959). Nuttin (1984) faz notar que muitas formas de motivação cognitiva e social (por exemplo a curiosidade e a vinculação) não foram durante muito tempo estudadas porque as teorias aceites definiam todas as necessidades básicas em termos de determinantes fisiológicos (por exemplo a teoria das necessidades primárias *versus* secundárias). Contudo, nem todas as necessidades insatisfeitas levam a níveis mais elevados de actividade (Cofer & Appley, 1967). A redução do "drive" não leva sempre a redução de actividade. Aumentos de "drive" tais como a actividade sexual e a auto-estimulação cognitiva podem mesmo ser reforçadores (Olds, 1958). A própria necessidade biológica, para ser motivadora, exige frequentemente a intervenção de processos cognitivos. O ser humano desenvolve actividades evidentemente não maximizadoras do prazer, como seja o comportamento de exploração ou de investigação, que pode produzir mesmo estados de tensão e de dissonância cognitiva.

II- Caracterização geral das abordagens cognitivas da motivação

As teorias gerais não-cognitivas da motivação foram gradualmente substituídas por outras menos gerais que não procuram explicar toda a acção humana, mas sim um conjunto limitado de fenómenos e que tendem a acumular grande quantidade de evidência. Na sua maior parte estas teorias incluem importantes componentes cognitivas e referem-se a situações específicas. Evidentemente, este estado da situação dificulta uma visão e síntese global dos

modelos desenvolvidos, tanto mais que não tem havido esforços de integração e comunicação entre os diferentes modelos.

A tendência no sentido das teorias cognitivas da motivação tem sido especialmente marcada nos últimos 30 anos, como resultado da "revolução cognitiva" na psicologia. O interesse renovado pela psicologia cognitiva foi inicialmente representado na teoria da "Gestalt", na psicologia Americana, através do trabalho de Tolman e de Lewin, na teoria cibernética e, mais recentemente, nos modelos de processamento da informação.

As teorias cognitivas baseiam-se no pressuposto de que as situações ou estímulos (S) não levam a reacções (comportamentais ou emocionais) (R) de forma automática, directa nem mecanicista. Assumem que em vez disso as cognições (C) têm um papel mediador entre os estímulos e as reacções. As teorias psicológicas de acriz cognitivista especificam a forma como os indivíduos seleccionam, processam, armazenam, evocam e avaliam informação acerca de si próprios e do ambiente. Concebem que o processamento cognitivo dos acontecimentos determina em grande parte o modo como o sujeito se comporta e sente. Abandonam as concepções do comportamento como determinado quer por características da situação, quer por características gerais e estáveis de personalidade, através de mecanismos automáticos. A motivação é um constructo elaborado para explicar a acção. É concebida de forma geral como a força que energiza o comportamento, levando o sujeito a agir. Como vimos, esta força foi concebida inicialmente ou como tendo origem no funcionamento orgânico, em necessidades insatisfeitas que impelem o organismo a agir no sentido de as satisfazer, ou como reflectindo associações estímulo-resposta, em que os estímulos, que adquiriram valor atractivo ou de incentivo através de processos de reforço, provocam respostas condicionadas. No contexto da valorização dos processos cognitivos na determinação do comportamento, o estudo da motivação foca-se nos processos cognitivos mediadores entre o indivíduo e a situação, processos estes que são sobretudo processos de avaliação, julgamentos.

Relativamente às concepções homeostáticas e hedonistas tradicionais, o avanço representado pelas teorias cognitivas da motivação consiste no reconhecimento da elaboração cognitiva como fonte mais próxima da acção, negando assim a primazia dos conceitos de necessidade ou de "drive" como instigadores da acção, operando através de *mecanismos automáticos* de relação entre necessidades e comportamento. Uma das consequências mais importantes desta conceptualização é a possibilidade de abarcar uma maior variabilidade de comportamentos humanos, nomeadamente alguns dos que melhor caracterizam e definem o ser humano - o comportamento dirigido para objectivos novos, independentes do funcionamento orgânico e nunca antes experienciados. Estes modelos procuram pois prever as reacções do sujeito com base no conhecimento das suas representações cognitivas acerca de si próprio e da situação. A explicação da acção humana não é considerada possível sem a ponderação dos processos cognitivos, constituindo estes o meio pelo qual o indivíduo adquire conhecimento, avalia o seu significado e valor e, em função destes conhecimentos e avaliações, orienta a sua acção.¹

Neste tipo de abordagens o estudo da motivação centra-se na elaboração cognitiva, no estudo das variáveis e processos mediadores entre estímulo e resposta. Valorizam-se os processos de pensamento intervenientes na sequência pensamento-acção, tais como as expectativas, as intenções, os objectivos, as percepções e as crenças acerca de si próprio e das situações. De entre as variáveis cognitivas, realça-se particularmente as que se relacionam com a avaliação (racional e emocional) de si próprio e do ambiente. O sujeito avalia características

¹ Note-se que os próprios comportamentalistas não negaram a existência dos componentes cognitivos do comportamento. Baniram-nos das explicações científicas do comportamento humano, como desnecessários e ineficazes (por exemplo, Thorndike, 1901). Os comportamentalistas deram no entanto uma contribuição fundamental, demonstrando a importância dos processos inferiores, subjacentes, na compreensão dos processos superiores. Parece-nos importante reconhecer que o estudo dos componentes cognitivos não nega, por seu lado, a interferência deste tipo de processos. Como Nuttin (1984) afirmou, a demonstração de que a expectativa de sucesso (um factor cognitivo) influencia o comportamento, não constitui em si mesma uma identificação dos processos através dos quais esta expectativa se desenvolve e afecta o comportamento humano.

próprias e características da situação e é em função dos resultados destes processos de avaliação que activa em maior ou menor grau o seu comportamento, numa ou noutra direcção preferencial. Trata-se de forma geral de avaliações das capacidades próprias face a determinada situação, considerando não só as capacidades próprias, mas a sua interacção com as oportunidades percebidas na situação e de avaliações da desejabilidade dos acontecimentos, actividades ou comportamentos numa dada situação.

Na medida em que se centram nas percepções e crenças dos sujeitos, as abordagens cognitivas da motivação valorizam os determinantes subjectivos do comportamento. Acentuam o papel fundamental dos *factores subjectivos* na determinação do comportamento. Concebendo o comportamento como *função de processos de interacção* entre o sujeito e o seu ambiente, procuram definir variáveis de interacção, que representam a interacção entre o sujeito e as situações em que se encontra, os pesamentos que emergem para o sujeito numa dada situação.

Desta forma estas teorias centram o estudo da motivação no interior do indivíduo motivado, por oposição ao estudo do indivíduo motivado como um re-actor às situações em que se insere. Reconhece-se o *papel activo* do sujeito na estruturação da sua acção: quer na percepção das situações, quer na elaboração de objectivos próprios e de estratégias de acção. Ao acentuar o papel dos processos cognitivos, a experiência passada e o contexto presente deixam de ser concebidos como determinantes inelutáveis ou automáticos do comportamento. O comportamento é concebido como um modo de alterar as relações indivíduo/meio na direcção de um objectivo. O papel activo do sujeito foi especialmente acentuado por Nuttin (1984) que concebe o efeito das necessidades no comportamento como mediado pelos objectivos construídos pelo sujeito. Os objectivos seriam projectos de relação do sujeito com o seu ambiente, projectos por ele elaborados cognitivamente, no sentido de satisfazer as suas necessidades. O comportamento motivado é visto como o resultado de um processo de

interacção entre o sujeito e o seu ambiente no qual o sujeito é o polo activo, elaborando objectivos e projectos ou planos de acção. Segundo Nuttin, o que está na origem das acções e dirige a sua implementação é a construção de um objectivo e não a remoção de desvios relativamente a critérios ("standards") pré-existentes (não construídos pelo sujeito), como pretendem as teorias homeostáticas e de redução das necessidades. De modo semelhante, Bandura (no prelo) considera que o estabelecimento do objectivo é em primeiro lugar e sobretudo um processo de criação de discrepância. O papel da experiência passada e da aprendizagem no comportamento consiste em fornecer os meios através dos quais o indivíduo procura atingir o objectivo.

Isto não significa que os sujeitos sejam sempre capazes de exercer um controlo sobre o seu comportamento no sentido desejado ou que a acção humana esteja sob um total controlo consciente. O que significa é que se concebe a existência de um conjunto de processos cognitivos, que apesar de não estarem permanentemente conscientes ao longo do desenrolar da acção, podem ser consciencializados, que agem entre os determinantes inconscientes ou sub-conscientes e a situação e determinam a acção. As abordagens cognitivas da motivação focam a sua análise nestes processos.

A valorização dos processos cognitivos permitiu um enorme alargamento do espectro de comportamentos que podem ser explicados.

Uma das características primárias dos processos cognitivos relaciona-se com a sua *independência da sequência temporal* que regula os acontecimentos físicos e sociais. O sujeito é capaz de antecipar, fazer previsões relativamente ao futuro. Nas abordagens cognitivas da motivação a previsão de cenários futuros é vista como um importante determinante da acção.

Quando pensa, o sujeito pode facilmente saltar dos efeitos para as causas, dos consequentes para os antecedentes. A capacidade de *reversibilidade* liberta

os processos cognitivos das limitações físicas, temporais e espaciais. Permite todas as tentativas e erros, a exploração, combinação e contrução criativa.

Nos processos físicos e sociais um acontecimento tem de percorrer uma sequência de fases antes de atingir estados finais. Os processos cognitivos permitem ultrapassar fases intermediárias atingindo de imediato os estados finais. Permitem tentar qualquer fase intermediária de uma estrutura meios-fins, explorar novos meios de atingir o fim desejado ou mesmo modificar o objectivo após reflectir sobre os meios.

Para além disso, é possível resolver novos problemas através da *observação* de estruturas meios-fins usadas por outros e da *recordação* de informação armazenada na memória e da sua *adaptação* à nova situação. Estes processos são bem diferentes quer das manipulações físicas quer do reforço. O uso dos processos cognitivos permite ao sujeito estabelecer objectivos e planos de modificação do seu ambiente, na medida em que tem continuamente ao seu dispôr representações praticamente de todos os objectos e comportamentos alguma vez experimentados, ouvidos ou lidos.

O papel determinante das cognições na motivação é hoje um dado assente, orientando-se a investigação no sentido de procurar os factores do próprio indivíduo e das situações, responsáveis pelo tipo de cognições utilizadas pelos sujeitos.

O relevo que os factores cognitivos assumiram na investigação na área da motivação em situações de realização, fez avançar grandemente quer a compreensão quer as possibilidades de intervenção nos processos motivacionais, deixando contudo ainda pouco esclarecidas questões importantes.

Os primórdios da valorização da dimensão cognitiva no estudo da motivação podem ser já identificados na publicação do trabalho de Murray em 1938 (Murray, 1963) que elabora uma listagem das necessidades humanas com base em amostras de pensamento dos sujeitos.

McClelland e Atkinson subsequentemente desenvolvem explicações do comportamento motivado que fazem apelo à intervenção de processos cognitivos, estudando sobretudo uma das necessidades identificadas por Murray, a necessidade de realização com sucesso ("n ach"). A teoria de Atkinson concebe dois grandes motivos como centrais na motivação: a motivação para lutar pelo sucesso e a motivação para evitar o fracasso. Ambos os motivos são vistos como traços de personalidade e portanto muito distantes da acção e na periferia da consciência. No entanto, para explicar o comportamento do sujeito face às tarefas, o autor introduz a noção de probabilidade de sucesso (isto é, um elemento cognitivo). Contudo, trata-se ainda de uma probabilidade objectiva de sucesso que é transmitida ao sujeito e não da interpretação e processamento que o sujeito faz dessa informação, (uma probabilidade subjectiva). As tendências mais recentes na investigação motivacional focam a análise em determinantes cognitivos mais *próximos da acção*.

1- Abordagens do tipo "expectativa x valor"

As abordagens do tipo "expectativa x valor" concebem o comportamento como sendo orientado por dois tipos de variáveis: a expectativa de sucesso e o valor de que as actividades ou objectivos se revestem para os sujeitos. Basicamente, assumem que o sujeito terá maior tendência para se envolver numa actividade, para tentar realizá-la e maximizar a sua eficácia quando tem confiança suficiente na sua capacidade para atingir os objectivos e quando valoriza a actividade e as suas consequências.

✱

1.1- A teoria de Atkinson

Nos anos 50 Atkinson elabora uma teoria da motivação para a realização com base no conceito de "necessidade de realização" ("n ach") de Murray (1963). Atkinson definiu a motivação para o sucesso como uma tendência do sujeito para lutar pelo sucesso, em função da satisfação intrínseca que este lhe proporciona (Atkinson, 1964, 1983). Esta disposição afectiva existiria em maior ou menor grau nos sujeitos, constituindo uma característica relativamente estável da sua personalidade, considerando Atkinson que há sujeitos mais dispostos do que outros a sentir satisfação face ao sucesso: os sujeitos diferenciam-se quanto ao grau de afecto positivo (orgulho) que experienciam face ao sucesso.

Atkinson e Feather (1966) acrescentam à motivação para o sucesso um outro factor: a motivação para evitar o insucesso. Este factor é concebido de forma análoga à motivação para o sucesso e traduz a quantidade de afecto negativo (vergonha) que o sujeito experiencia face ao insucesso. Desta forma, no modelo de Atkinson, são dois os motivos básicos da acção em contextos de realização: experienciar o orgulho ligado à obtenção de sucesso e evitar a vergonha ligada ao insucesso.

O comportamento é visto como o resultado do conflito entre duas tendências: a tendência para a aproximação, estimulada pelos afectos positivos derivados da antecipação de um sucesso e a tendência para o evitamento estimulada pelos afectos negativos derivados da antecipação de um insucesso: $Ta = Ts - Taf$ ¹.

Atkinson considera que o envolvimento numa determinada tarefa (tendência para a acção) não depende somente das motivações para o sucesso e para evitar o insucesso (características de personalidade do sujeito), mas também

¹Ta = Tendency to perform the activity. Ts = Tendency to seek success. Taf = Tendency to avoid failure.

de factores actuais que influenciam a direcção, intensidade e persistência da acção.

Em 1958 Atkinson introduz a distinção entre duas variáveis que afectam a realização, para além da disposição para lutar por um objectivo particular (o motivo): a *expectativa* e o *incentivo*. A expectativa é a probabilidade de que a realização da acção tenha uma determinada consequência. O incentivo é a quantidade de recompensa ou satisfação potencial oferecida se a consequência esperada ocorrer. Face a uma actividade particular, o sujeito (com um determinado grau de motivação para o sucesso e de motivação para evitar o insucesso) antecipa os resultados que poderá obter (probabilidade de sucesso) e as emoções ou afectos que experienciará em consequência de tais resultados (valor). Ou seja, a tendência para a acção é vista como determinada não só pelos motivos mas também pela expectativa de sucesso ou insucesso (probabilidade de sucesso) e ainda pelo valor atractivo do sucesso e repulsivo do fracasso. Assim, a tendência para o sucesso (T_s) é concebida como produto de três factores: a força da motivação para o sucesso (M_s), a probabilidade de sucesso (P_s) e o valor atractivo do sucesso (I_n). A tendência para evitar o insucesso (T_{af}) constitui uma força inibidora e é concebida, de forma semelhante, como o produto de três factores: a força da motivação para evitar o insucesso (M_{af}), a probabilidade de insucesso (P_f) e o valor repulsivo do insucesso (I_{nf}). Esquematicamente: $T_s = M_s \times P_s \times I_n$ e $T_{af} = M_{af} \times P_f \times I_{nf}$. Assim, a tendência para a acção é prevista com base na seguinte fórmula:

$$T_a = (M_s \times P_s \times I_n) - (M_{af} \times P_f \times I_{nf})^1$$

A expectativa na teoria de Atkinson constitui uma previsão dos resultados que permitirá ao sujeito antecipar as consequências emocionais do seu envolvimento na tarefa, determinando o seu envolvimento (tendência para a acção). Atkinson define a expectativa como a probabilidade de a realização da acção ter uma determinada consequência. A expectativa depende por um lado

¹ M_s = Motive to achieve success. P_s = Probability of success. I_n = Incentive value of success. M_{af} = Motive to avoid failure. P_f = Probability of failure. I_{nf} = Negative incentive value of failure.

da apreciação que o sujeito faz do nível de dificuldade da tarefa e por outro da avaliação que o sujeito faz do seu nível de capacidade para executar a tarefa. Na operacionalização deste conceito define-o basicamente como um cálculo da probabilidade de ocorrência de determinado resultado. Atkinson preocupou-se sobretudo em estudar os efeitos de diferentes expectativas de sucesso no envolvimento e resultados nas tarefas, manipulando as informações dadas aos sujeitos quanto à dificuldade das tarefas (quer *a priori* quer *a posteriori* sob forma de *feedback*). Desta forma a expectativa avaliada para o cálculo da tendência para o sucesso traduz sobretudo a probabilidade objectiva de sucesso. Atkinson não se debruçou sobre o estudo dos processos implicados na elaboração das expectativas.

O valor atractivo do sucesso representa a quantidade de satisfação ou orgulho que o sujeito experienciará se tiver sucesso. Atkinson define o valor (valor do sucesso) como directamente proporcional ao nível de dificuldade da tarefa, com base na concepção de que o sucesso numa tarefa difícil terá mais valor atractivo do que o sucesso numa tarefa fácil. Operacionalmente o valor é inversamente proporcional à probabilidade de sucesso ($Ins = 1 - Ps$). Os termos da fórmula da tendência para o sucesso são assim substituídos: $Ts = Ms \times Ps \times (1 - Ps)$. A probabilidade de insucesso relaciona-se inversamente com a probabilidade de sucesso ($Pf = 1 - Ps$). Quanto maior a probabilidade de sucesso, menor a probabilidade de insucesso e vice-versa¹.

O valor repulsivo do insucesso é tanto maior quanto o insucesso é menos provável ($Inf = - Ps$). O insucesso numa tarefa fácil produzirá mais afectos negativos do que o insucesso numa tarefa difícil.

Os termos da fórmula da tendência para evitar o insucesso são assim substituídos: $Taf = Maf \times (1 - Ps) \times (- Ps)$.

Note-se que para além da motivação para o sucesso e para evitar o insucesso (características de personalidade dos sujeitos), todas as outras variáveis

¹ $Ps + Pf = 1$.

da fórmula da tendência para a acção dependem da probabilidade de sucesso. Uma vez que a probabilidade de sucesso na teoria de Atkinson corresponde basicamente à dificuldade da tarefa, a tendência para a acção depende sobretudo da dificuldade da tarefa, para além de características individuais estáveis. A fórmula final da tendência para realizar uma actividade assume pois os seguintes termos:

$$Ta = (Ms - Maf) \times (Ps \times (1 - Ps))$$

Relativamente ao nível de motivação, a teoria de Atkinson postula que os sujeitos com maior motivação para o sucesso do que motivação para evitar o insucesso ($Ms > Maf$) terão tendência a envolver-se em actividades orientadas para o sucesso e os sujeitos com maior motivação para evitar o insucesso do que motivação para o sucesso ($Maf > Ms$) terão tendência a evitar este tipo de actividades.

Como sublinha Fontaine (1990) a tendência para o sucesso numa situação particular deve ser distinguida da motivação para o sucesso. "La motivation pour la réussite est stimulée par certaines conditions spécifiques et mesurée par le TAT¹, mais représente une caractéristique interne, stable, relativement indépendante du contexte actuel" (p. 23). A tendência para o sucesso depende de características externas da situação que afectarão a probabilidade de sucesso e o valor do sucesso.

Relativamente à tendência para realizar a actividade a teoria de Atkinson hipotetiza que a tendência para o sucesso e a tendência para evitar o insucesso serão máximas nas tarefas de dificuldade intermédia. Nestas tarefas, a probabilidade de sucesso é média (Ps aproxima-se de .50), maximizando o produto expectativa x valor. A tendência para o sucesso em tarefas de dificuldade intermédia será tanto maior quanto mais elevado o nível de motivação para o sucesso (Ms). A tendência para evitar o insucesso em tarefas de dificuldade

¹TAT: Thematic Aperception Test

intermédia será tanto maior quanto mais elevado o nível de motivação para evitar o insucesso (Maf). Em tarefas de níveis extremos de dificuldade (muito difíceis ou muito fáceis) o impacto do nível de motivação para o sucesso ou para evitar o insucesso sobre a tendência para realizar a actividade será consideravelmente reduzido.

Os sujeitos com alta motivação para o sucesso tenderão a escolher tarefas de nível de dificuldade intermédia e os sujeitos com alta motivação para evitar o insucesso evitarão as tarefas de dificuldade intermédia e preferirão as tarefas muito fáceis ou muito difíceis. Para os primeiros, as tarefas de nível de dificuldade intermédia são as que satisfarão melhor a necessidade de sucesso: o sucesso em tarefas fáceis é pouco valorizado e as tarefas muito difíceis oferecem poucas probabilidades de sucesso. Para os segundos, as tarefas muito fáceis ou muito difíceis permitirão evitar as consequências negativas do insucesso: nas tarefas muito fáceis o sucesso é praticamente garantido e nas tarefas muito difíceis o insucesso não é tão repulsivo.

Estas hipóteses foram parcialmente confirmadas pelos estudos de deCharms e Carpenter (1968) e de Atkinson e Litwin (1960). Os sujeitos muito motivados para o sucesso e pouco ansiosos escolhem mais frequentemente que os sujeitos muito ansiosos tarefas de dificuldade intermédia, embora os sujeitos muito ansiosos não evitem necessariamente as escolhas intermédias. Várias interpretações têm sido propostas para estes últimos resultados, fazendo apelo à interferência de outro tipo de motivos como por exemplo a motivos do tipo afiliativo (Atkinson & Feather, 1966) e a motivos racionais. Aliás, Atkinson afirma que as previsões da sua teoria se aplicam quando os motivos da acção são exclusivamente a luta pelo sucesso e pelo evitamento do insucesso. Assim por exemplo Atkinson, (1958) sublinha que quando a razão para agir é satisfazer um motivo (ter sucesso ou evitar falhar), o nível de realização depende da força do motivo. Uma elevada necessidade de realização ("n ach") produz níveis de realização significativamente mais elevados do que uma baixa necessidade de realização quando o sucesso é o único

incentivo para a realização. Quando são oferecidos outros incentivos ou quando outros motivos estão envolvidos na realização, a relação entre necessidade de realização e realização é muito reduzida ou desaparece mesmo completamente.

Com base na concepção geral de que o comportamento é determinado pela percepção das capacidades próprias e pelo valor de que as actividades e objectivos se revestem para os sujeitos, diferentes perspectivas teóricas foram desenvolvidas, dando diferentes contribuições para a compreensão do papel destes dois tipos de variáveis na motivação e realização escolar. Algumas destas perspectivas debruçaram-se mais sobre um ou outro destes dois tipos de variáveis, embora subscrevam de forma mais ou menos explícita a importância de ambas.

Assim, o *paradigma da auto-eficácia* acentua sobretudo o papel da percepção de capacidade própria. Valoriza as crenças acerca da capacidade própria para realizar determinadas acções ou produzir resultados pretendidos. Weisz e Cameron (1985) desenvolvem neste contexto um "modelo de controlo", focando-se nos julgamentos que os alunos fazem acerca do seu controlo sobre os acontecimentos relacionados com a realização. A estes julgamentos é dado um papel central na motivação do aluno.

O *paradigma da auto-avaliação* dá um papel central à avaliação de si próprio na motivação. Por exemplo Tesser e Campbell (1985) desenvolvem um modelo de "manutenção da avaliação de si próprio" (SEM¹), analisando os processos através dos quais os alunos procuram manter avaliações positivas da competência própria nas área de actividade que valorizam. Por outro lado, mostram que uma das estratégias utilizadas pelo aluno para manter uma avaliação positiva de si próprio consiste em alterar o valor das área de actividade.

O *paradigma da motivação intrínseca* analisa em particular o papel do valor na motivação. Ou seja, o prazer de realizar as actividades e a importância que o

¹Self-evaluation maintenance.

sujeito atribui à realização são considerados por esta perspectiva como centrais. Considera-se que uma das fontes importantes da energia para aprender é a motivação intrínseca, i. é., a satisfação envolvida nas actividades de aprendizagem em si mesmas (valor) é vista como uma importante fonte de motivação para a realização.

No contexto deste paradigma, Ryan, Connell e Deci (1985) apresentam a "teoria da avaliação cognitiva" que define algumas das condições que promovem e inibem a motivação intrínseca ou prazer e interesse pelas actividades. Defendem que o sentimento de auto-determinação é fundamental para a motivação intrínseca e que esta se relaciona não só com a aprendizagem e o rendimento escolar, como também com a auto-estima e o ajustamento emocional e social. Os autores analisam ainda um conjunto de factores da situação de aula que se relacionam com a experiência da motivação intrínseca por parte dos alunos. No contexto deste mesmo paradigma, Corno e Rohrkemper (1985) acentuam também a importância de um funcionamento comportamental intrínseco (independente do controlo exterior), analisando as condições necessárias para que o aluno mantenha o desejo de aprender. De acordo com estas autoras, o desejo de aprender ou o interesse pela aprendizagem em si mesma (valor) será mantido se o aluno tiver oportunidade de experienciar as consequências positivas de aprender como um fim em si mesmo. Para isso, o aluno precisa de saber como aprender. Isto é, de acordo com as autoras, o aluno terá de desenvolver competências de aprendizagem auto-regulada (SRL¹). Se o aluno estiver dependente de outros (professor, colegas, instruções prévias) no que diz respeito às competências necessárias para aprender (competências meta-cognitivas), a sua aprendizagem é menos auto-regulada (ou seja, o aluno tem menos competências para aprender e é menos responsável pela sua aprendizagem) e terá menos oportunidades de experienciar as recompensas da auto-aprendizagem, ficando mais dependente das recompensas extrínsecas.

¹Self-regulated learning.

2- As abordagens atribucionais

Apresenta-se a teoria da atribuição, a sua relevância para o desenvolvimento de uma teoria da motivação dos alunos e os principais modelos para a compreensão da motivação em educação desenvolvidos a partir desta estrutura teórica (Nicholls, Covington, Stipeck, deCharms).

2.1- A teoria das atribuições de Weiner

Weiner faz uma re-interpretação da teoria da motivação para a realização de Atkinson. A sua teoria introduz no estudo da motivação um outro tipo de variável: as atribuições. Weiner defende que as atribuições são as determinantes suficientes da acção e afectam quer as expectativas quer o valor.

Na sequência da formulação dos princípios da atribuição por Heider (1958) e Kelly (1967) na área da psicologia social, Weiner aplica-os à motivação. Na sua teoria, a acção humana é vista como orientada para a procura constante do porquê (explicações causais), para a compreensão do ambiente, de si próprio e das leis de relação entre o ambiente e o indivíduo, que determinam os acontecimentos. Weiner (1986), afirma que dois dos factores que geram a exploração causal são por um lado o desejo de mestria (a procura de compreensão do ambiente, tal como é concebida no princípio definido por White (1959) "princípio de mestria") e por outro a optimização funcional: "The attributor is not simply an attributor, a seeker after knowledge; his latent goal in attaining knowledge is that of effective management of himself and his environment" (p.2). A atribuição de um acontecimento a uma causa sugere prescrições e orienta a acção futura. Se o acontecimento ou resultado anterior foi um sucesso, então é provável que o indivíduo tente restabelecer a rede causal anterior. Se o resultado anterior não é

desejável, então é provável que o indivíduo tente alterar as causas percebidas (i.é., os factores que percebe como responsáveis pelos resultados) no sentido de produzir um efeito diferente (mais positivo).

Weiner (1986) revê um conjunto de vinte estudos que documentam a actividade atribucional espontânea, concluindo que "...the issue of the existence of spontaneous attributional activities can be put aside" (p. 32). Por outro lado, com base nestes estudos, indica as condições que promovem este tipo de actividade: acontecimentos inesperados, particularmente quando um objectivo não foi atingido. Weiner e seus colaboradores assumem que após um resultado (sucesso ou insucesso) inesperado ou importante os indivíduos tentam perceber o *porquê* do resultado. A resposta a esta pergunta é a atribuição causal. A atribuição causal orientará aspectos importantes do pensamento, sentimento e comportamento em situações de realização.

As atribuições causais são diferentes conforme as actividades e os domínios motivacionais. Num domínio particular, como por exemplo os contextos de realização, de entre a enorme quantidade e variedade de causas, há um pequeno número que é especialmente saliente. As causas dominantes no que se refere a actividades de realização são a capacidade e o esforço, bem como a dificuldade da tarefa e a sorte. Weiner descreveu uma taxonomia da estrutura causal, com três dimensões principais das explicações causais: "locus" de causalidade, constância e controlabilidade.

O "locus" de causalidade classifica as causas num continuum interno-externo. De acordo com esta classificação, a capacidade e o esforço são percebidas como internas ao próprio sujeito, enquanto a dificuldade da tarefa é percebida como exterior ao sujeito.

A constância classifica as causas como estáveis (relativamente constantes) ou instáveis (variáveis), de acordo com a sua consistência temporal. A constância classifica ainda as causas como gerais ou específicas, de acordo com a sua consistência entre situações. Esta última é uma dimensão estabelecida por

Weiner com base no conceito de globalidade tal como foi definido por Abramson, Seligman, e Teasdale (1978). Weiner considera esta dimensão como um segundo aspecto da constância causal. A capacidade é um factor percebido como constante e o esforço como variável, a dificuldade da tarefa como estável e a sorte como instável. A capacidade matemática é uma causa específica, a inteligência uma causa geral.

A controlabilidade classifica as causas como controláveis ou incontroláveis, de acordo com o grau em que as causas são percebidas como sujeitas ao controlo volitivo ou não. No domínio das actividades de realização, o esforço é o exemplo mais evidente de uma causa controlável. Uma causa pode ser interna mas incontrolável, como por exemplo a capacidade¹.

Posteriormente Weiner (1984) acrescenta uma quarta dimensão causal, a intencionalidade. Esta dimensão distingue as causas intencionais das não intencionais. A falta de esforço e o uso de estratégias ineficazes são ambas causas internas, estáveis e controláveis, mas diferem quanto ao grau de intencionalidade, de modo que um insucesso atribuído a falta de esforço resultará em maior desaprovação do que o insucesso devido à ausência de estratégias adequadas. Dado que a controlabilidade e intencionalidade em geral co-variam (Anderson, 1983), Weiner classifica-as na mesma categoria, que denomina responsabilidade.

Em resumo, de acordo com Weiner (1984) as três dimensões das causas, representando cinco dimensões causais são

- 1) "Locus"
- 2) Constância:
 - a) Estabilidade temporal
 - b) Generalidade entre situações (globalidade).

¹Weiner distingue entre "locus" e "controlo" como duas dimensões separadas, por contraste com Rotter que definiu o "locus de controle" (1966), não fazendo a distinção entre as duas dimensões.

3) Responsabilidade:

- a) Controlabilidade
- b) Intencionalidade

As atribuições causais variam em função do nível de motivação para a realização. Os sujeitos mais motivados atribuem os sucessos às capacidades e esforços e os insucessos à falta de esforço ou ao azar (má sorte), enquanto os sujeitos pouco motivados (ou com muito medo do insucesso) atribuem os sucessos à sorte e os insucessos à falta de capacidade (Weiner & Kukla, 1970; Weiner *et al.*, 1971). Os sujeitos motivados parecem introduzir um enviesamento hedonista nas suas atribuições, uma vez que estas lhes permitem elevar o conceito de capacidade própria após os sucessos e protegê-lo após os insucessos (Fontaine, 1990).

A teoria e investigação de Weiner procurou estabelecer relações entre as atribuições causais e outros pensamentos, sentimentos e acções. Um dos principais focos de investigação foi a análise das relações entre as atribuições e a expectativa de atingimento do objectivo.

No que diz respeito às expectativas, a contribuição da teoria de Weiner (Weiner, 1979; Weiner *et al.*, 1971) consiste em analisar os seus antecedentes: as atribuições. Este autor considera que a expectativa não depende da dificuldade da tarefa e da percepção da competência própria, como na teoria de Atkinson, mas sim das atribuições. Concebendo o motivo da acção como o desejo de compreensão racional Weiner defende que o que afecta o comportamento é a *variação da expectativa* e não o nível absoluto de expectativa, como Atkinson¹. Afirma que se após um determinado resultado a expectativa do sujeito relativamente a uma próxima tentativa de realização se mantiver (i. é., se o sujeito formular a expectativa de que obterá de novo um mesmo resultado), o sujeito não terá tendência a envolver-se em nova tentativa, uma vez que isso não trará qualquer informação nova, não contribuirá para a compreensão. E, de acordo com a sua

¹ Para Atkinson (1964), a expectativa é influenciada pelo número de indivíduos "contra" os quais o sujeito compete, pela história anterior de reforço do sujeito ou meramente pela informação dada por outros quanto ao grau de dificuldade da tarefa.

teoria, a expectativa sofrerá alterações ou não em função do tipo de atribuições causais, ou seja, em função dos factores que o sujeito percebe como tendo causado o resultado anterior.

Também a teoria da aprendizagem social mostrou que as mudanças de expectativa podem ser explicadas através de constructos causais. De acordo com Rotter, as expectativas são determinadas pela percentagem de reforços de uma determinada resposta numa situação particular, pela percentagem de reforços dessa resposta em situações semelhantes e *pelas diferenças individuais quanto à crença de que os reforços estão sob o controlo pessoal do sujeito* (Rotter, Chance & Phares, 1972). Weiner (1986) considera no entanto que não é o "locus" da causalidade que afecta a expectativa mas sim a constância das causas: "Rotter and his colleagues erred in selecting locus rather than stability as the causal property linked with expectancy and expectancy change" (p. 85). A constância classifica as causas como constantes ou estáveis (o resultado é atribuído a factores que se mantêm no tempo e em diferentes situações) e inconstantes ou instáveis (o resultado é atribuído a factores que variam no tempo e de situação para situação). Esta é a dimensão que segundo Weiner tem impacto directo nas expectativas, nomeadamente na mudança de expectativa após os sucessos e fracassos. Weiner mostra que as expectativas não são significativamente alteradas pelos resultados quando os sujeitos atribuem os resultados a factores estáveis, uma vez que os factores responsáveis pelos resultados são vistos como basicamente imutáveis. Assim, não há razão para crer que eles se alterem e portanto não há razão para modificar a expectativa. Por outro lado, as maiores mudanças de expectativa verificam-se quando o sujeito atribui determinado resultado a factores instáveis, na medida em que espera que da próxima vez os factores responsáveis pelo resultado possam ser diferentes (Weiner, 1986)¹.

¹Note-se que as causas estáveis produzem maiores mudanças típicas na expectativa (aumento de expectativa após sucesso e diminuição após insucesso) do que as causas instáveis. Se após um determinado resultado as causas desse resultado são percebidas como não se tendo alterado, o resultado será de novo antecipado com um grau elevado de certeza. Se as causas são sujeitas a mudança, haverá bastante dúvida quanto à repetição do resultado prévio.

Na sequência de várias investigações confirmando a relação entre a dimensão estabilidade e as mudanças de expectativa (Fontaine, 1974; McMahan, 1973; Meyer, 1973; Rosenbaum, 1972; Valle, 1974; Weiner, Nierenberg, & Goldstein, 1976), Weiner conclui que foi identificada uma lei geral que estipula que as mudanças de expectativa após um resultado são afectadas pela estabilidade percebida da causa do acontecimento: "Expectancy Principle: Changes in expectancy of success following an outcome are influenced by the perceived stability of the cause of the event" (Weiner, 1986, p. 114).

Em síntese, relativamente à teoria de Atkinson, Weiner acentua a elaboração pessoal das expectativas e considera que as expectativas não são unicamente reflexo dos resultados anteriores do sujeito, mas também influenciadas pelo modo como o sujeito explica, interpreta os resultados anteriores.

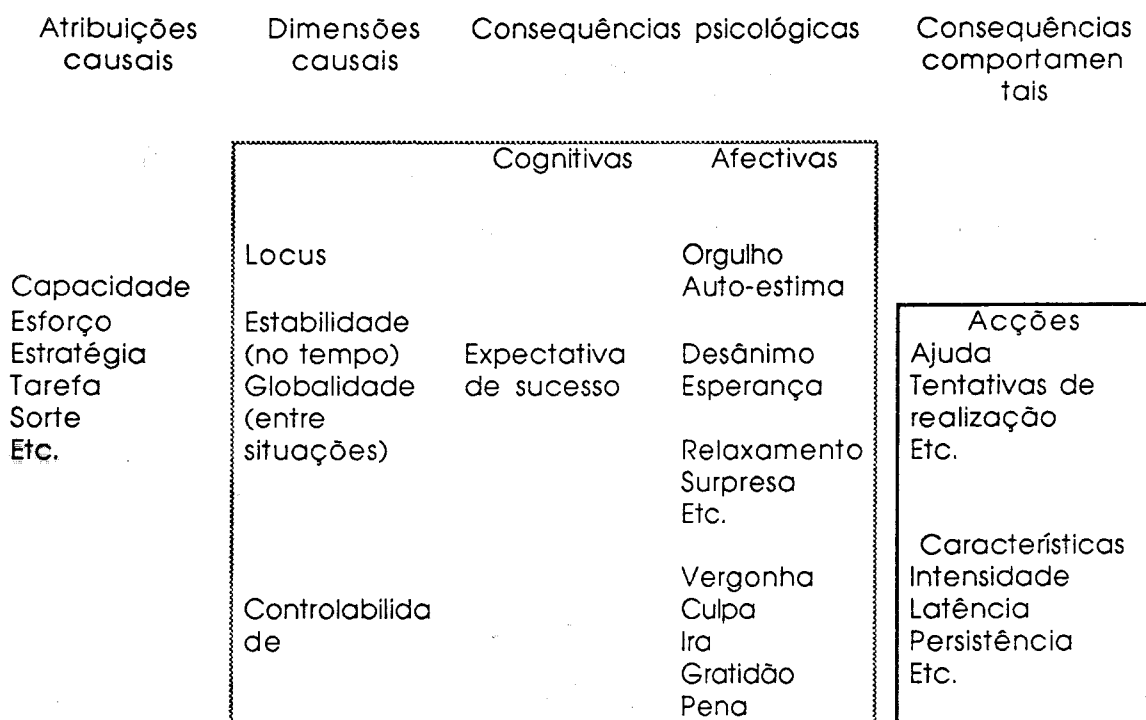
A expectativa de sucesso por seu lado, influenciará uma série de índices motivacionais tais como a direcção da actividade orientada para objectivos, a qualidade, intensidade e persistência do comportamento. Weiner afirma que a influência mediadora das atribuições estáveis *versus* instáveis é independente das dimensões "locus" de causalidade e controlabilidade. Consequentemente, causas instáveis tais como o esforço e a sorte levam a mudanças idênticas na expectativa quando comparadas com causas estáveis tais como a capacidade ou dificuldade da tarefa. Por outro lado, causas internas tais como a capacidade e o esforço e causas externas tais como a dificuldade da tarefa e a sorte não exercem uma influência diferencial na expectativa.

Esquemáticamente, no que diz respeito à dimensão constância, a teoria da motivação de Weiner assume a seguinte forma:

Atribuições causais - Dimensão causal (constância) - Expectativa de sucesso - Acção

A Figura 1.1 sintetiza um conjunto de hipóteses sobre estas relações.

Figura 1.1- Modelo atribucional da motivação e emoção (Weiner, 1986, p. 162)



No que diz respeito ao valor, Weiner debruçou-se apenas sobre a dimensão afectiva e emocional desta variável. Defende que as consequências afectivas dos resultados afectam directamente o comportamento e não através de mecanismos de antecipação emocional. Considera que os afectos e emoções são determinados quer directamente pelos próprios resultados, independentemente das causas a que estes são atribuídos, quer pelo tipo de atribuições (Weiner, 1984; 1986). Por outro lado defende que os afectos e emoções são os determinantes mais próximos da acção, ou seja, que a cadeia que leva à acção pode ser representada esquematicamente da seguinte forma: cognição - emoção -acção.

Weiner afirma que independentemente da causa a que o sujeito atribui um resultado, o resultado da acção em si mesmo (sucesso ou insucesso) determina os afectos. Por outro lado, as reacções afectivas surgem posteriormente à apreciação cognitiva das causas dos resultados. Weiner estipula uma série de relações

específicas entre atribuições e emoções: "emotions are discriminably related to particular attributions" (1984, p. 29). Por exemplo, no que diz respeito ao sucesso, a atribuição à capacidade relaciona-se com o sentimento de competência, a atribuição ao esforço relaciona-se com um sentimento de relaxamento, a atribuição à ajuda de outros com o sentimento de gratidão, e a atribuição à sorte com a surpresa. No que diz respeito ao insucesso, a atribuição à capacidade relaciona-se com a humilhação, a atribuição à falta de esforço com a vergonha, a atribuição à obstrução de outros com a ira e a atribuição ao acaso com surpresa.

Finalmente, as dimensões causais também são vistas como relacionando-se com as emoções. O "locus" de causalidade afecta sobretudo o impacto dos resultados na auto-estima. A atribuição a factores exteriores ao sujeito parece ter sobretudo como função proteger a auto-estima quando o resultado é negativo ou baixo e a atribuição a factores internos elevar a auto-estima face a resultados positivos. A controlabilidade das causas relaciona-se com a ira, culpa e gratidão. A sua incontroabilidade com a pena e vergonha. O afecto originado por estas atribuições afecta subsequentemente o comportamento motivado do sujeito¹.

Assim, a variação no valor do sucesso e do insucesso depende das atribuições. Os sucessos e os insucessos terão menor valor afectivo quando são atribuídos à sorte ou a características da tarefa e maior valor afectivo quando são atribuídos à capacidade ou ao esforço. As atribuições internas aumentarão a intensidade das reacções afectivas após sucesso ou insucesso e as atribuições externas reduzem-na. As atribuições ao esforço são vistas como eficazes quer em caso de sucesso quer em caso de insucesso. Em caso de sucesso as atribuições ao esforço favorecem a activação do comportamento e em caso de insucesso favorecem a persistência (na medida em que se trata de uma atribuição instável e controlável). As atribuições à capacidade (atribuição a uma causa estável) é debilitante após insucesso, na medida em que suscitará sentimentos de

¹No que se refere a estas relações Weiner chama a atenção para que as atribuições podem gerar outro tipo de emoções para além das relações enunciadas e para a possibilidade de estas mesmas emoções serem activadas por outros factores para além das atribuições.

do próprio sujeito e não o mundo real. Nuttin (1965, 1984) acentua que é com o mundo significativo e não com o mundo físico que o comportamento se relaciona. Por outro lado, a relação do comportamento com o mundo só pode ser entendida se nos focarmos no significado que o mundo assume para o sujeito. Assim, a situação comportamental é uma componente integral da acção "just as the perceived object is an essential component of the perceptual process" (1984, p. 23). A primeira fase do processo comportamental envolve portanto a *construção de uma situação significativa*, no contexto da qual o comportamento do indivíduo age.

A acção constitui a *fase executiva* do comportamento (a terceira fase do processo comportamental). Nesta fase¹ o indivíduo "faz algo", alterando consequentemente a estrutura de relações existente entre si próprio e o seu mundo (perceptivo ou concebido).

A acção normalmente inscreve-se num plano ou projecto comportamental no seio do qual a motivação do sujeito se concretiza, tendo em conta as capacidades pessoais e a plasticidade da situação ("situational 'docility'"). A *construção de objectivos e planos ou projectos* comportamentais constitui a segunda fase do processo comportamental e representa a componente dinâmica ou motivacional do comportamento. Nesta fase, as necessidades básicas são processadas cognitivamente em objectivos e planos. Na fase executiva (da acção) o indivíduo age² sobre a situação percebida no sentido de conseguir um novo estado de coisas concebido em termos de um objectivo a ser atingido. Nuttin propõe a seguinte fórmula para o comportamento motivado:

$$B = (I-E)s \cap pE \rightarrow cE > pE_2/cE > \dots$$

Esta fórmula enfatiza que o indivíduo deve ser considerado em relação com a situação em que o comportamento ocorre e que a situação deve ser considerada como a situação tal como o indivíduo (que age sobre ela) a significa. O

¹A fase executiva refere-se ao comportamento no sentido mais restrito de termo, i. é., à acção comportamental.

²A acção não se limita ao comportamento "aberto" incluindo também o comportamento cognitivo.

estímulo (S) das fórmulas behavioristas é substituído pelo "indivíduo em situação" (I-E). Para além disso, a letra (s) acentua que o indivíduo é considerado no seu papel de sujeito, de actor (s) e não como objecto da sua própria acção. No seu papel de objecto o indivíduo é incluído no ambiente comportamental (E). Ou seja, trata-se do agente activo do comportamento. O comportamento opera então sobre a situação percebida (pE) e é dirigido para o objectivo, isto é, para a situação modificada tal como o indivíduo motivado a concebeu (cE). Quer no que se refere pE quer no que se refere a cE, o indivíduo é visto como agindo não sobre a situação (E) mas sobre a relação de E com I, o que é expresso pelas qualificações "percebida" ou "concebida". A acção realizada pelo indivíduo (I-E)s sobre o seu ambiente perceptivo (pE) é representada pela seta \cap . O processo intencional ou motivacional que produz o objectivo e dirige o comportamento é representado pela seta \rightarrow . O sujeito pretende transformar pE em cE. O resultado imediato produzido pelo comportamento é representado por $>$. Este resultado não é definido em termos absolutos mas relativamente a cE (o resultado pretendido). Este novo estado de coisas que resulta do comportamento é representado por pE₂: é a situação tal como é percebida após a acção. A relação pE₂/cE determinará se o resultado é percebido como positivo ou como negativo. Quanto mais divergentes no sentido negativo, mais provável é que o resultado seja percebido como um insucesso. Assim, na perspectiva de Nuttin, o processamento cognitivo e em particular os objectivos assumem um papel fundamental em todo o processo comportamental.

Os próprios objectivos resultam, de acordo com o autor, do processamento cognitivo das necessidades. A motivação é concebida como um processo relacional que une o indivíduo ao seu mundo. As necessidades são tipos de relação indivíduo-ambiente que são necessárias para a optimização do funcionamento biológico e/ou psicológico. "Behavioral needs can be conceived and defined as 'required relationships' between the individual and the world. More precisely, needs are behavioral relationships in as far as they are 'required'¹ to insure the individual's

¹ O termo "required" é utilizado para sublinhar a optimização do funcionamento dinâmico implica uma exigência *dinâmica* de determinadas relações com objectos específicos.

optimal functioning" (p. 60). A relação do indivíduo com o ambiente é de natureza selectiva, i. é., as relações "requeridas" são relações específicas com objectos específicos. Mas, as necessidades não dirigem imediatamente o comportamento para objectos específicos. As necessidades existem num estado pré-comportamental no qual a relação "requerida" entre o indivíduo e o seu ambiente "has not yet found its adequate behavioral pattern" (p. 67). As necessidades são difusas, não focadas em objectos específicos.

Nuttin não elabora uma resenha das necessidades, referindo-se apenas ao processo do seu desenvolvimento. As principais orientações dinâmicas do comportamento humano são concebidas como diferenciações do dinamismo geral dos seres vivos no sentido de um funcionamento relacional. Esta diferenciação processa-se através dos principais canais funcionais de relação do sujeito com o mundo e dos objectos neles envolvidos (processo de canalização). Através de processos de estabelecimento de objectivos ("goal setting") as necessidades básicas diferenciam-se adicionalmente em motivações, objectivos e projectos ou planos comportamentais personalizados que levam à acção comportamental. As necessidades dirigem-se para uma categoria relativamente vasta de objectos preferenciais. Um motivo concreto dirige-se para um objectivo específico. Para Nuttin a maior parte dos objectivos pode ser considerada como meios numa estrutura meios-fim mais vasta, embora o objectivo final geralmente não esteja consciente na motivação explícita do sujeito. Os objectivos finais e as necessidades básicas são sobretudo constructos psicológicos. "In other words, the objects of motivation form a hierarchy of intermediary goals and means which are all meaningfully directed toward a more abstract and comprehensive goal, which is not assumed to be cognitively present in behavior" (p. 133). O desenvolvimento e concretização das necessidades (ou relações "requeridas") é visto como processando-se através da sua elaboração cognitiva em objectivos ("goals") específicos. O objectivo definirá um determinado tipo de relação entre o indivíduo e o seu ambiente. Cada motivação específica envolve uma configuração concreta

das orientações dinâmicas latentes. A coordenação de diferentes operações comportamentais no sentido de as dirigir para um objectivo transforma as actividades segmentares numa acção significativa. O processo motivacional produz o objectivo e dirige o comportamento do indivíduo no sentido de o atingir. O objectivo é o resultado antecipado. Neste sentido, o resultado de uma acção não se situa apenas no final da acção, antes, dirige a acção e é produzido pela acção. A capacidade de representação é vista como fundamental na medida em que permite que o objectivo prosseguido seja representado cognitivamente, antes de ter qualquer existência real. Deste modo, resultados nunca experienciados activam, dirigem e regulam o comportamento. Contrariamente às explicações associativas, baseadas nos modelos comportamentais de Thorndike e Pavlov e às explicações dinâmicas baseadas no modelo de Freud, Nuttin explica o comportamento motivado através de mecanismos cognitivos que transformam a dinâmica comportamental ou as necessidades em objectivos, projectos e planos comportamentais e acção.

Nuttin destaca duas fases no processo motivacional: a fase ascendente ("ascendent phase") e a fase de redução do estado motivacional. Sublinha a necessidade de se compreender o processo de contrução da tensão ou discrepâncias que não é alvo de interesse nas explicações psicológicas do comportamento motivado. "The process whereby new tension or discrepancies are built up, has been virtually ignored. Psychological motivation is considered as a homeostatic need (such as hunger) and only its reduction was perceived as relevant to psychology" (pp. 135/136).

O processo de elaboração das necessidades em objectivos, projectos ou planos comportamentais é visto como um processo básico do desenvolvimento. De acordo com Nuttin, um aspecto importante do desenvolvimento da motivação humana relaciona-se com o facto de que um resultado que previamente satisfaz um indivíduo pode deixar de ser satisfazedor. O indivíduo estabelece novos critérios, novos objectivos que procura atingir. A sua teoria acentua a importância de duas

tendências da evolução biológica em geral e do desenvolvimento da motivação em particular: uma, no sentido da descarga, do equilíbrio e do repouso e a outra no sentido do desequilíbrio dando origem a estruturas progressivamente mais complexas e a novas tensões. Enquanto o movimento no sentido do objectivo leva a uma diminuição do estado de tensão, o movimento que permite o estabelecimento de novos objectivos re-introduz um estado de tensão. Os processos envolvidos no desenvolvimento da motivação exprimem-se no estabelecimento de objectivos e no planeamento. Estes processos são caracterizados por Nuttin como criativos e constructivos, por contraste com os processos de aprendizagem associativa ou por reforço. O desenvolvimento dos estados motivacionais em objectivos e projectos ou planos de acção é visto como processando-se através da interacção da cognição e da motivação, i.é., através do processamento cognitivo das necessidades.

No que se refere à importância dos processos cognitivos na compreensão da motivação, Nuttin considera que a teoria da informação em geral e os conceitos cibernéticos de "feedback" e de auto-regulação em particular deram aos processos cognitivos um lugar de destaque na psicologia do comportamento, mas que os modelos desenvolvidos com base nestes conceitos não se debruçam sobre a origem e desenvolvimento dos critérios ("standards") de avaliação da situação actual que constituem um aspecto de interesse central. Assim, o modelo de Miller, Galanter e Pribram (1960) estipula que o comportamento se inicia com um teste (T) da discrepância entre um dado critério ("standard") e o estado real das coisas. Se há incongruência entre ambos o sistema comportamental é activado. O sujeito inicia o comportamento (O= operação). Num teste seguinte e contínuo (T) o sujeito compara o resultado da sua acção e continua até atingir um estado de congruência. O processo é então encerrado (E="exit"). Este modelo ficou conhecido pela sigla TOTE na qual cada letra corresponde a uma das quatro fases principais do processo comportamental. A concepção da discrepância ou incongruência como a fonte de motivação é comum a outros modelos, tais como o

modelo da dissonância cognitiva de Festinger e a teoria do equilíbrio de Heider. Na perspectiva de Nuttin o critério ("standard") é o produto de uma motivação ou necessidade. Corresponde ao objectivo do sujeito e é a primeira construção, no plano cognitivo, da necessidade do sujeito. Assim, o processo comportamental não se inicia com um teste da discrepância entre o critério e o estado real das coisas mas sim com uma operação preliminar. A construção do próprio critério, enquanto objectivo, está na origem da acção e dirige o seu curso futuro. A discrepância constitui apenas um dado informativo e a sua componente motivacional deriva, de acordo com Nuttin, da relação percebida entre o estado real das coisas e um critério ("standard") ou objectivo. O sujeito está motivado para atingir o critério, i. é., para reduzir a discrepância. O objectivo é o que constitui a base para a discrepância. Se na situação não for introduzido um critério construído pelo próprio sujeito, não há qualquer discrepância. Comentando o modelo de Miller, Galanter e Pribram, Nuttin (1984) afirma: "In our opinion, however, constructing a standard or goal is the dynamic starting point of behavior. In 'doing something' the goal is the 'something' to be achieved; it regulates every step of the behavioral process. No other behavioral phase can occur without this standard. As noted earlier, it is not the incongruity as such, but the fact that the Standard is not yet attained that triggers the Operational phase (O) of the behavioral process" (p. 159). O mesmo se aplica para a fase final (E= "exit"): esta é controlada pelo atingimento do critério ("standard"). Assim, Nuttin sugere uma revisão dinâmica do modelo TOTE, no qual a construção do S ("standard") deverá ser a primeira fase e que designa como STOTE.

Nuttin (1976, 1984) descreve o processo de estabelecimento de objectivos, como um processo cognitivo e acentua a sua natureza criativa e constructiva. Começa por sublinhar que um estado de necessidade motivacional activa e dirige não só os sistemas motor e perceptivo mas também todo o potencial cognitivo do sujeito. É o funcionamento cognitivo (activado) que resulta no estabelecimento de objectivos e no planeamento. O primeiro passo que leva das necessidades aos objectivos, projectos comportamentais e acção consiste na activação dos

processos cognitivos (activados pelos estados motivacionais ou necessidades). O papel da actividade cognitiva consiste em transformar um estado motivacional vago num objectivo específico ("something to be achieved").

Os processos de estabelecimento de objectivos e de planeamento são caracterizados como distinguindo-se dos processos de aprendizagem associativa. Nuttin considera que, com excepção do uso de técnicas comportamentais aprendidas, os seres humanos raramente procuram atingir repetidamente o mesmo objectivo. "He will look for something new to be done, although previously learned techniques will be reused. The concrete goal to be achieved and the path to be followed will have to be constructed again or, at least, readjusted" (1984, p. 152). A actividade cognitiva suscitada pelo estado de necessidade é uma actividade de procura e de construção. A construção de objectivos concretos (e de planos para os atingir) pode ser facilitada pela aprendizagem social e por factores da situação. A experiência prévia faz parte da informação armazenada que permanece disponível para a construção dos objectivos e para o planeamento. No entanto este processo é um processo criativo e crucial para o desenvolvimento de si próprio. A experiência anterior e a informação são usadas mas terão de ser reorganizadas uma vez que o objectivo concreto é diferente, conforme a situação específica. "Typically, the goal is not just an object to be reached, but rather something to be realized and achieved in a new context" (pp. 154/155).

Algumas das características que fazem dos processos cognitivos um terreno privilegiado de experimentação para a acção, preparando o indivíduo para o comportamento "aberto" são: a disponibilidade contínua de representações de uma enorme quantidade de objectos e comportamentos (experienciados, ou de que se tem informação), a sua independência da sequência temporal (nomeadamente a reversibilidade das sequências causais) e a possibilidade de atingir um estado final antes de ter realizado os passos que levariam a tal estado. Ao nível representativo, o comportamento é mais liberto da inibição social e é alvo de menor investimento pessoal do que o comportamento "aberto". A disponibilidade

continua de objectos simbólicos e a versatilidade das manipulações mentais tornam o funcionamento cognitivo especialmente responsivo aos estados motivacionais. O manancial de objectos e acções simbólicas disponíveis no funcionamento cognitivo podem ser usados para descobrir ou construir um objectivo adaptado à necessidade do indivíduo. A versatilidade das manipulações cognitivas dos objectos simbólicos permite uma estratégia de exploração mais eficaz do que a que seria possível ao nível da experiência física com objectos e acções reais. Os processos cognitivos não são, saliente-se, limitados por fronteiras temporais ou espaciais. No plano da realidade física os objectivos só podem ser conseguidos através de uma cadeia de acções, passo a passo, ao longo do tempo e em diferentes locais. Cognitivamente os objectivos podem ser de imediato concebidos e avaliados de diferentes perspectivas, nomeadamente no que se refere à sua exequibilidade. Este último aspecto do processo de estabelecimento de objectivos e do planeamento - o seu carácter simultaneamente criativo e realista - é considerado por Nuttin como fundamental para a eficácia do planeamento comportamental. Neste contexto, o autor distingue o processo de estabelecimento de objectivos das criações imaginativas ao nível da fantasia: "Fantasy substitutes itself for reality-level behavior and confines the person to empty dreams, while dynamic goal setting is a preparatory step within an efficient behavioral process" (p. 155).

O segundo passo no processamento cognitivo das necessidades é a construção da cadeia ou via comportamental ("behavioral path"), ou seja, da estrutura ou plano meios-fim através do qual o indivíduo motivado tenta atingir o objectivo estabelecido. Ao nível da realidade física e da execução, a realização dos passos contingentes do plano precede o objectivo. Ao nível do pensamento criativo, o estado final ou objectivo é geralmente definido antes de ser tentada a via comportamental. O objectivo pode ser "atingido" antes da execução. Os processos cognitivos permitem passar por cima de passos intermediários para atingir imediatamente o estado final, experimentar e testar qualquer dos passos da

cadeia, explorar novos modos de conseguir o fim desejado ou mesmo modificar o objectivo depois de ter reflectido sobre os meios. O processo envolvido na construção dos planos comportamentais é essencialmente o mesmo do estabelecimento de objectivos. A activação do funcionamento cognitivo leva à manipulação e teste das possibilidades comportamentais disponíveis, no sentido de construir meios comportamentais que levem ao objectivo estabelecido. Apesar de distinguir entre a fase de construção de planos e a fase de execução comportamental, Nuttin considera que estas duas fases não devem ser vistas como separadas. "In fact, planning and action often go hand in hand inspiring and correcting each other. Important goals and plans usually take shape in the course of action and are processed only gradually" (p. 157).

O último estágio refere-se à passagem das necessidades focadas (objectivo e plano) à acção. Nuttin acentua que as necessidades não são satisfeitas pelo processamento cognitivo. Normalmente as "relações requeridas" têm de ser estabelecidas ao nível da realidade. Considera que o que leva à acção é o mesmo dinamismo inerente ao funcionamento humano como um todo e a cada um dos seus potenciais comportamentais específicos. Este dinamismo está na origem quer do pensamento quer da acção, levando o indivíduo quer a definir objectivos quer a produzir a sua concretização através do comportamento "aberto". "In other words, the basic dynamism that underlies an individual's concrete motivation regulates his total functioning, at both the cognitive and overt behavioral levels; it activates both the cognitive processes of goal setting and planning, and the overt behavior pursuit of these goals" (p. 160).

Em cada uma das três fases do processo comportamental podem ocorrer perturbações funcionais. Algumas pessoas são incapazes de transformar os seus planos em acção executiva. Outras, não conseguem processar as suas necessidades em planos e outras constroem um mundo comportamental distorcido.

O processamento cognitivo das necessidades tem também um outro resultado - a personalização da motivação -, processo este que é visto como fazendo parte do desenvolvimento da personalidade e que se relaciona com a capacidade de auto-direcção e regulação interna do comportamento. "The very fact that the behavioral paths leading to the set goals, as well as the goals themselves, are neither mere reproductions of socially learned behaviors, nor innate patterns of response, allows human individuals to express their basic needs into more or less personalized behavior configurations that constitute their personality" (p. 157). Ao transformar-se em objectivos e planos, uma necessidade torna-se uma "questão pessoal" ("personal affair"). A motivação personaliza-se através da elaboração cognitiva de uma necessidade num objectivo pessoal e na intenção de fazer algo e de o fazer de acordo com um plano construído (ou aceite) pelo próprio. Como resultado deste processo, as necessidades assumem formas concretas e personalizadas que reflectem o conceito que o indivíduo tem de si próprio e do seu mundo. A personalização das necessidades afecta a motivação para um comportamento específico na medida em que o sujeito se envolverá na actividade, enquanto projecto pessoal, assumindo a iniciativa e responsabilidade pela actividade. À atracção original do objectivo, acrescentam-se elementos dinâmicos derivados da necessidade básica de auto-desenvolvimento, auto-promoção ou auto-estima, na medida em que o sujeito se empenha na sua realização.

O principal resultado da personalização da motivação é a regulação interna do comportamento. Os sistemas de regulação externa do comportamento (propostos pela teoria comportamental), em que se concebe o reforço administrado por outros como o principal regulador do comportamento, são vistos como inadequados para compreender o comportamento, nomeadamente os efeitos das consequências ou resultados do comportamento. Nuttin acentua que o carácter reforçador de uma consequência depende do seu significado relativamente ao objectivo do sujeito. O conceito de auto-reforço e nomeadamente a investigação sobre "locus" de controlo sublinharam a

importância da regulação interna do comportamento e assumiram uma importância crescente na motivação. Para além dos acontecimentos externos, o comportamento passa a ser visto como influenciado pelo indivíduo que avalia e aprova as suas próprias respostas. Este fenómeno é designado como auto-reforço e, de acordo com Nuttin, refere-se a processos associados à personalização das necessidades através dos quais o indivíduo estabelece critérios ("standards") para si próprio e avalia as suas acções de acordo com eles. "The processes of cognitive elaboration and evaluation of factors confer to an action its distinct and relatively personalized character, which distinguishes it from chemical or physiological reactions" (p. 191). Nuttin contrasta a regulação interna do comportamento com o fenómeno de alienação motivacional que é um processo no qual o indivíduo, sujeito a pressões sociais ou outro tipo de pressões é levado a fazer ou mesmo a desejar coisas que são inconsistentes com as suas intenções e percepções. A personalização dos motivos e a auto-regulação comportamental são concebidos como resultados da elaboração cognitiva do seu comportamento e da sua dinâmica comportamental. Note-se que Nuttin considera que o processamento cognitivo das necessidades e a personalização co-existem com processos de condicionamento e de "canalização", que num nível mais primitivo de funcionamento também concretizam as necessidades em formas comportamentais. Contudo, na medida em que o sujeito fôr capaz de processar as suas necessidades em objectivos e planos construídos por si próprio, tornar-se-á responsável pelos critérios ("standards") que regulam o seu funcionamento.

Relativamente aos modelos cognitivos da motivação que a perspectivam em termos de consequências antecipadas e se debruçam sobre a análise do papel das antecipações e expectativas na determinação do comportamento, a teoria de Nuttin situa-se na análise de um processo anterior, procurando explicar porque é que certas consequências (ou resultados) são perseguidos e outros são evitados. Centra-se na compreensão da direcção do comportamento e destaca o seu papel central nos processos motivacionais. Os objectivos constituem a charneira do

processo motivacional, orientando e regulando todo o comportamento, funcionando como referenciais para a orientação do comportamento e como critérios para a avaliação das suas consequências e para a auto-regulação. O funcionamento cognitivo desempenha um papel fundamental no processo comportamental e em particular no desenvolvimento da motivação, nomeadamente na construção de objectivos e de planos de acção. O funcionamento cognitivo põe ao dispôr do indivíduo um conjunto de possibilidades relacionadas entre si: a possibilidade de diferenciar estados vagos de necessidade em projectos específicos, a possibilidade de desenvolvimento do comportamento para objectivos novos, nunca antes experienciados, a possibilidade de orientar o comportamento em função do futuro e não apenas do passado e do presente e a possibilidade de agir sobre o seu próprio desenvolvimento.

Na perspectiva de Nuttin os motivos são vistos como geralmente integrados em estruturas cognitivas-dinâmicas meios-fim. A dinâmica dos motivos deriva pois da canalização cognitiva das necessidades em caminhos ou vias comportamentais. Deste modo, Nuttin concebe que a força da motivação deriva em última análise da necessidade básica. A sua teoria não contempla a possibilidade de que diferentes objectos específicos (que fazem parte da categoria mais vasta de objectos preferenciais) possam afectar a quantidade de motivação do sujeito¹. Esta é vista como derivada apenas da necessidade com que o objectivo específico se relaciona.

A explicação de como os indivíduos passam da cognição à acção permanece um problema por resolver. No que se refere ao último elo da cadeia pensamento-acção a teoria de Nuttin limita-se a apresentar o problema de uma forma particular. Sugere que este problema deve ser formulado no contexto integrativo de uma concepção do indivíduo como um todo funcional. O

¹ Como veremos à frente, alguns dos modelos de motivação em educação, apesar de não explorarem esta questão teórica, evidenciam efeitos diferenciais de diferentes objectivos específicos na motivação. Estes efeitos são não só qualitativos como também quantitativos. Note-se que no que se refere a diferenças qualitativas, a teoria de Nuttin sugere claramente o papel dos objectivos na medida em que o comportamento será regulado pelo tipo específico de objectivo a atingir.

comportamento executivo deve ser estudado como parte integrante do funcionamento total do sujeito e toda e qualquer função (ou modalidade funcional) deve ser considerada do ponto de vista do seu papel no processo comportamental total (como parte integrante e não como funções ou processos justapostos).

III- Síntese final

As abordagens cognitivas da motivação partilham de características comuns que as distinguem das concepções homeostáticas e mecanicistas: atribuem às cognições um papel mediador nos efeitos da situação sobre o comportamento, valorizam os determinantes subjectivos do comportamento e concebem o sujeito como tendo um papel activo na estruturação da sua acção e no seu próprio desenvolvimento.

Os três tipos de abordagem cognitivas que analisámos destacam o papel de três grandes grupos de variáveis cognitivas na motivação: variáveis relacionadas com a confiança na capacidade própria para produzir efeitos desejados (tais como as expectativas, percepções de capacidade e de controlo e atribuições), variáveis relacionadas com o valor ou desejabilidade das actividades ou das suas consequências e os objectivos. A maior parte da investigação sobre motivação para a realização e motivação em contextos educativos tem-se centrado sobretudo nas duas primeiras categorias de variáveis. Os objectivos só muito recentemente têm sido alvo de investigação. No capítulo seguinte analisaremos as principais contribuições da literatura motivacional para a compreensão do papel e efeitos das duas primeiras categorias de variáveis. No capítulo três debruçar-nos-emos sobre os modelos, teorias e investigação que permitem compreender a motivação à luz dos objectivos do sujeito.

Capítulo 2

Estrutura e funcionamento da motivação

I- Introdução

Não há uma teoria geral da motivação mas sim um conjunto de abordagens que se centram em aspectos parciais do comportamento e privilegiam diferentes variáveis e processos na explicação do comportamento motivado.

Os modelos motivacionais concebem de diferentes modos a estrutura e funcionamento da motivação, salientando o papel de determinadas variáveis cognitivo-motivacionais e elaborando modelos de relação entre elas.

A investigação e conceptualização nesta área tem-se desenvolvido de forma paralela, sem preocupações de integração entre os diferentes resultados e modelos propostos, o que dificulta não só a comparação de resultados como a selecção de critérios de análise dos diferentes modelos e suas contribuições.

Confrontados com a diversidade, especificidade e não integração entre os diferentes modelos, procurámos oferecer uma visão geral da estrutura e funcionamento da motivação. Neste sentido, organizámos a literatura em torno dos principais conceitos, constructos e variáveis que têm sido destacados pelos diferentes teorias e modelos, procurando esclarecê-los, evidenciar o seu papel e os mecanismos de funcionamento motivacional em que se inserem no contexto de cada modelo. O seu conteúdo refere-se à literatura sobre motivação em contextos de realização e, em particular, em contextos educativos. A organização deste capítulo e a sistematização dos modelos mais recentes, desenvolvidos na última década, constituem as suas contribuições mais inovadoras.

As abordagens cognitivas da motivação centram-se na análise das variáveis e processos cognitivos postos em jogo nas situações de realização, determinando o comportamento motivado do sujeito. Basicamente, são estudadas percepções dos sujeitos, organizadas em crenças acerca de si próprio e das situações e da relação entre ambos, tais como: avaliações, interpretações,

explicações causais. As abordagens cognitivas mais recentes têm procurado estudar os factores actuais mais específicos e mais próximos da acção que interferem com o comportamento motivado em contextos de realização.

Os principais processos cognitivo-motivacionais são basicamente processos de previsão e avaliação: julgamentos acerca da capacidade própria para realizar determinada tarefa ou actividade e julgamentos acerca da desejabilidade de determinada tarefa ou actividade. Efectivamente a maior parte das teorias e modelos da motivação em contextos de realização explica o comportamento motivado como dependente de dois tipos de factores: por uma lado a *confiança na capacidade* própria para realizar determinada actividade e por outro o *valor* de que a actividade e/ou os seus resultados se revestem para o sujeito.

Este capítulo está organizado em duas partes principais, cada uma das quais é dedicada à análise das variáveis relacionadas com cada um destes factores e do seu papel na motivação. Em cada parte destacaremos os modelos e teorias que oferecem contribuições significativas para a compreensão do papel destes factores na motivação. Apresentaremos simultaneamente os principais resultados da investigação¹ nesta área.

1- Os indicadores de motivação

Antes de prosseguir, faremos uma breve apresentação dos principais indicadores de motivação considerados pela investigação (variáveis dependentes), no sentido de facilitar a compreensão dos resultados de investigação a que nos referiremos no decorrer da exposição.

¹A apresentação dos resultados da investigação num capítulo à parte obrigaria a uma constante repetição dos modelos para que fossem inteligíveis os seus resultados, dada a especificidade e particularidade que caracteriza cada modelo.

As inferências motivacionais são feitas sobretudo a partir de comportamentos observáveis. O comportamento no qual os investigadores baseiam as suas inferências motivacionais é relativamente limitado. Maehr (1984) afirma que há basicamente cinco tipos identificáveis de padrões (que se sobrepõem em muitos aspectos) de comportamento vistos como indicadores de motivação em contextos educativos:

- *Direcção*: a escolha aparente entre um conjunto de possibilidades de acção é um primeiro indicador de motivação. Contudo, mesmo a escolha não constitui uma observação do comportamento, sendo já uma inferência. A realização de uma determinada acção, assumindo-se que há outras possibilidades reais de acção para o indivíduo, é interpretada como uma escolha.

- *Persistência*: Quando um indivíduo concentra a sua atenção na mesma tarefa ou acontecimento durante um período maior ou menor de tempo, infere-se um maior ou menor grau de motivação. A persistência é a duração do esforço, nomeadamente face a dificuldades ou obstáculos. A persistência pode de facto ser vista como um exemplo de manutenção da mesma direcção comportamental. Trata-se de uma escolha repetida das mesmas alternativas de acção e da rejeição simultânea das outras alternativas.

- *Motivação contínua*: Um padrão de comportamento altamente sugestivo da força da motivação é o retorno espontâneo (na ausência aparente de pressões externas) a uma tarefa previamente realizada, após interrupção.

- *Actividade*: O nível de actividade é um outro indicador comportamental de motivação. Algumas pessoas parecem mais activas que outras, fazem mais coisas. Trata-se no entanto de um indicador menos fiável e mais complexo que os anteriores. Como sublinha Maehr (1984), por um lado podem estar implicados factores fisiológicos e por outro, em situações de sala de aula, o padrão de motivação refere-se sobretudo à direcção e não ao nível de actividade.

- *Realização*: as variações no nível de realização não explicáveis em termos de capacidade, competências ou factores fisiológicos levam à inferência

de motivação. O nível de realização não é no entanto uma medida pura de motivação; é um produto de vários factores, incluindo uma combinação dos padrões anteriormente descritos.

- Mais recentemente, com o desenvolvimento de metodologias que permitem obter relatos do processamento cognitivo, a utilização de *estratégias* de resolução de problemas tem sido também usada como indicadora de motivação.

A motivação tem sido valorizada nos contextos educativos sobretudo como variável mediadora do rendimento escolar. Neste sentido, a investigação nesta área tem procurado identificar factores motivacionais que expliquem diferenças de rendimento escolar em sujeitos com igual nível de capacidade intelectual. O pressuposto deste tipo de estudos, que relacionam variáveis motivacionais tais como a necessidade de realização, expectativas, aspirações e valores com o rendimento escolar, é de que estas variáveis afectam comportamentos e atitudes do sujeito face à aprendizagem (os indicadores de motivação) que se reflectirão no rendimento do aluno.

Contudo a investigação tem-se também orientado para a análise das relações entre os factores motivacionais e os indicadores de motivação, independentemente do rendimento escolar, valorizando a motivação como fim em si própria, e procurando responder a uma das grandes preocupações actuais nos contextos educativos: a falta de interesse, desmotivação, apatia, absentismo, falta de participação e entusiasmo dos alunos.

II- Confiança em si próprio

A confiança na capacidade própria ou a crença de que se é capaz de conseguir realizar determinada tarefa ou actividade é vista por diferentes modelos da motivação como necessária para que o sujeito se envolva (inicie e se

mantenha) numa actividade. A confiança do sujeito na sua capacidade para produzir efeitos desejados parece ser elaborada com base em mecanismos cognitivos e emocionais complexos. Os dois processos que têm sido mais estudados como interferindo com a confiança na capacidade própria são: a *percepção da capacidade* própria para realizar determinada actividade ou atingir determinados objectivos e a *percepção de controlo* próprio sobre a situação de realização e seus resultados. Os principais conceitos desenvolvidos neste contexto têm sido: a capacidade percebida, o auto-conceito, as expectativas, a auto-eficácia e a percepção do controlo próprio. A definição destes conceitos não é consistente entre os autores e por vezes o mesmo conceito pode referir-se apenas a um dos componentes ou integrar ambas as componentes: uma relativa à percepção da capacidade e outra relativa à percepção de controlo.

Apresentaremos as principais concepções e resultados de investigação sobre o papel das variáveis relacionadas com os julgamentos acerca da capacidade própria e do controlo pessoal, dando especial destaque aos modelos desenvolvidos na área da motivação em educação.

1- Percepções de capacidade

A capacidade é um factor geralmente visto como determinante da realização. Na motivação valoriza-se a percepção subjectiva da capacidade na determinação da realização, e não a capacidade objectiva do sujeito. Ou seja, considera-se que a variável que tem impacto motivacional é a percepção do sujeito acerca das suas capacidades. Grande parte dos modelos incluem na estrutura e funcionamento motivacional as percepções subjectivas de capacidade. A percepção da capacidade própria e a expectativa são dois conceitos usados na motivação para representar processos psicológicos relacionados com a capacidade de realização. Ambos têm sido relacionados com

o grau e/ou tipo de motivação, com comportamentos tais como a persistência e a preferência por tarefas de diferentes nível de dificuldade e ainda com o nível de realização.

Há uma vasta literatura sobre as relações entre o *conceito de si próprio* e a realização ou rendimento (Harter, 1983). Estes estudos examinam tipicamente as relações entre medidas globais de auto-conceito ou de auto-estima e a realização académica, revelando correlações que se situam entre os .10 e .50, a maior parte entre os .30 e .40 (Harter & Connell, 1984). Este tipo de medidas parece portanto correlacionar-se apenas moderadamente com comportamentos específicos tais como a realização escolar. No contexto dos modelos da motivação, a percepção da competência/valor/estima próprios tem sido avaliada em diferentes graus de generalidade/especificidade, embora a investigação mais recente mostre uma tendência clara no sentido da avaliação destas variáveis de forma específica, relativamente a domínios de realização particulares. Harter (Harter 1980, 1981a; Harter & Connell, 1984) apresenta um modelo de motivação em contextos educativos no qual a competência percebida no domínio académico desempenha um papel fundamental na motivação dos alunos. Em particular, mostra que a competência percebida no domínio académico se relaciona positivamente com a preferência por tarefas desafiadoras, com a curiosidade e interesse e com tentativas autónomas de resolução de tarefas¹.

A hipótese de que o organismo é orientado por antecipações é crucial na distinção entre teorias mecanicistas e cognitivas. Grande parte das teorias motivacionais incluem a *expectativa* de atingimento do objectivo entre os determinantes da acção. O conceito de expectativa refere-se de forma geral à antecipação ou previsão (a curto prazo) da possibilidade de atingir determinado resultado quando em confronto com uma determinada tarefa ou actividade. Reflecte a confiança do sujeito no seu próprio sucesso e relaciona-se com a

¹Desenvolveremos o seu modelo à frente, no contexto da temática da motivação intrínseca/extrínseca.

percepção da capacidade própria para atingir esse resultado. As expectativas têm sido relacionadas positivamente com a motivação e com a realização. No que se refere à realização escolar, esta relação torna-se significativa a partir do 6º ano de escolaridade (Fontaine, 1990). Tal como o auto-conceito, também as relações entre expectativas e realização são mais fortes quando as expectativas avaliadas e a realização dizem respeito à mesma tarefa ou a tarefas semelhantes.

O papel das expectativas na motivação foi conceptualizado e operacionalizado por Atkinson no contexto da sua teoria da motivação para a realização. Atkinson considerou que o envolvimento numa determinada tarefa não depende somente de características de personalidade do sujeito, isto é, do nível de motivação para o sucesso e do nível de motivação para evitar o insucesso, mas também de factores actuais, nomeadamente do resultado antecipado. Mais concretamente, da expectativa de sucesso ou insucesso (probabilidade de sucesso). A expectativa constitui uma antecipação dos resultados que permitirá ao sujeito prever as consequências emocionais do seu envolvimento na tarefa, determinando o seu envolvimento (tendência para a acção). Atkinson define a expectativa como a probabilidade de sucesso que o sujeito calcula face a uma tarefa e considera que ela depende, por um lado, da apreciação que o sujeito faz do nível de dificuldade da tarefa e por outro, da avaliação que o sujeito faz do seu nível de capacidade para a executar. Na operacionalização deste conceito, define-o basicamente como um cálculo da probabilidade de ocorrência de determinado resultado. De facto, a investigação conduzida no quadro da teoria de Atkinson centrou-se na análise dos efeitos de diferentes níveis de expectativa de sucesso no envolvimento e resultados nas tarefas, manipulando as informações dadas aos sujeitos quanto à dificuldade das tarefas (quer *a priori* quer *a posteriori* sob forma de "feedback"). Trata-se portanto sobretudo da probabilidade objectiva de sucesso. Atkinson não se debruçou sobre o estudo dos processos implicados na elaboração das expectativas.

De acordo com a sua teoria, a tendência para a acção (para tentar realizar uma actividade com sucesso) é maior quando a expectativa de sucesso é média, aproximando-se de .50 (ou seja, quando a probabilidade de sucesso se aproxima de 50%). Como vimos, no seu esquema a tendência para o sucesso depende da motivação para o sucesso, da probabilidade de sucesso (expectativa) e do valor de atracção do sucesso: $Ts = Ms \times Ps \times Ins$. Uma vez que o valor de atracção do sucesso depende da probabilidade de sucesso ($Ins = 1 - Ps$) a tendência para perseguir o sucesso será máxima quando a probabilidade de sucesso se aproxima de 50%.

A sua teoria prevê também uma relação curvilínea entre o nível de expectativas e o nível de realização. De acordo com Atkinson, o nível de expectativa determinará a intensidade do esforço necessário para atingir o objectivo fixado. Os níveis muito elevados ou muito baixos de expectativa não estimularão o desenvolvimento de esforço: no primeiro caso, porque desnecessário, no último caso, porque ineficaz. O nível de expectativa, de esforço desenvolvido e de realização, estariam assim relacionados entre si. O nível intermédio de expectativa levaria ao maior desenvolvimento de esforço e consequentemente aos maiores níveis de realização.

A investigação tem revelado resultados contraditórios no que se refere às relações entre expectativas e realização, nomeadamente evidenciando relações lineares (e não curvilíneas) entre ambas. Os conceitos de expectativa no contexto das teorias da aprendizagem social, tais como as teorias de Bandura e de Rotter e a teoria da motivação de Crandall são conceitos com um significado mais vasto que o conceito de expectativa na teoria de Atkinson. Fontaine (1990) sugere que nas teorias da aprendizagem social o conceito de expectativa representa uma síntese entre o nível de expectativa de sucesso e o valor atractivo do sucesso (Ins) da teoria de Atkinson, o que explicaria as relações significativas lineares entre nível de expectativa e nível de realização com sucesso encontradas por Bandura. De facto na teoria de Atkinson há uma relação linear entre o produto $Ps \times Ins$ e a realização.

Alguns dos resultados que contradizem as relações previstas, com base na teoria de Atkinson, entre expectativas e motivação/realização, são consistentemente explicados com base na teoria de Weiner, que reelaborou a teoria de Atkinson, introduzindo importantes especificações no processo de elaboração das expectativas. Assim, por exemplo, esta última teoria oferece uma explicação para aumentos de motivação e realização após insucesso e para a diminuição da motivação e realização após sucesso. Com base na teoria de Atkinson, estes resultados são inexplicáveis, uma vez que os insucessos, na medida em que fazem baixar a expectativa de sucesso face a uma nova tentativa de realização, produzirão uma diminuição na motivação e na realização. Como vimos no capítulo um, a teoria das atribuições de Weiner confere um papel central às interpretações (explicações causais) que os sujeitos fazem dos seus resultados na determinação das expectativas. A atribuição de um insucesso a causas instáveis (não-constantes) contrariará a tendência para a diminuição da expectativa após o insucesso e a consequente diminuição do interesse e persistência face a nova tentativa de realização. Assim, os efeitos debilitantes dos insucessos na realização verificam-se apenas quando o insucesso é acompanhado de atribuições debilitantes, nomeadamente a causas estáveis ou constantes, tais como à falta de capacidade.

Também a "teoria do estabelecimento de objectivos e realização" de Locke e Latham (1990) defende uma relação linear entre a competência percebida e a realização. Na medida em que as explicações para estas relações introduzem o conceito e o papel dos objectivos, discuti-las-emos no capítulo três.

1.1- Capacidade percebida, motivação e realização em contextos educativos.

Tesser e Campbell (1985) desenvolveram o modelo da manutenção da avaliação de si próprio (Self-Evaluation Maintenance) que assume que a principal fonte de motivação dos alunos é o desejo de experienciar uma avaliação positiva

de si próprio. O modelo estipula (a) que os sujeitos se comportarão de modo a manter ou elevar a avaliação positiva de si próprios e que se uma situação resultar inevitavelmente numa avaliação negativa de si próprio o sujeito se comportará de modo a minimizar as perdas na avaliação própria e que (b) as relações com os outros têm um impacto substancial na avaliação de si próprio. Este segundo pressuposto refere-se à noção de que a informação de comparação social é importante na avaliação da qualidade da realização própria e portanto a avaliação de si próprio é em grande parte dependente das relações interpessoais.

As duas variáveis em jogo na determinação da avaliação de si próprio são: a proximidade psicológica do outro e a qualidade da realização do outro. A interacção entre as duas variáveis afectará a avaliação de si próprio. Por exemplo, a qualidade da realização do outro afectará mais a avaliação de si próprio se esse outro for psicologicamente próximo do sujeito, do que se o outro for psicologicamente distante. O efeito destas variáveis na avaliação de si próprio pode ser positivo ou negativo. A boa realização de um outro psicologicamente próximo pode aumentar ou diminuir a avaliação de si próprio. De acordo com os autores, o sentido do efeito depende da utilização de um de dois processos: processo de reflexão e processo de comparação. A boa realização do outro (psicologicamente próximo) pode aumentar a avaliação de si próprio através do processo de reflexão¹. Neste caso, uma boa realização do outro (psicologicamente próximo) reflecte-se em si próprio, engrandecendo-o, ou seja, o sujeito pode derivar, do sucesso de um amigo, uma avaliação positiva de si próprio, partilhando do seu sucesso. A boa realização do outro pode igualmente diminuir a avaliação de si próprio através do processo de comparação. Neste caso, uma boa realização do outro (psicologicamente próximo) diminui, por comparação, a qualidade da realização própria. Em ambos os processos (de reflexão e de comparação), se a proximidade psicológica ou o nível de realização do outro diminuem, os efeitos na avaliação de si próprio são atenuados. Os autores

¹ O termo "reflexão" significa no contexto deste modelo o acto ou efeito de reflectir (como a reflexão em espelho) e não a ponderação ou pensamento.

consideram que o que determina a utilização de um ou outro destes processos é uma terceira variável: a relevância ou importância da área (ou dimensão) de realização para a definição de si próprio. Se a realização do outro se situa numa área muito importante para o sujeito (ou seja, numa área relevante da identidade do sujeito) o processo de comparação será o mais importante e a avaliação de si próprio será ameaçada por uma boa realização do outro. Se a realização do outro se situa numa área pouco relevante para o sujeito, o processo de reflexão será mais importante e a avaliação de si próprio beneficiará com uma boa realização do outro.

Neste modelo são portanto destacadas três variáveis cognitivo-motivacionais que interagem afectando diferencialmente a avaliação de si próprio: percepção da proximidade psicológica (definida em termos das semelhanças de sexo e raça e da amizade), percepção da qualidade da realização própria relativamente à qualidade da realização dos outros e importância percebida da área de actividade para a definição de si próprio.

O modelo propõem que os sujeitos tentarão produzir mudanças na proximidade psicológica, realização e/ou relevância de modo a maximizar a avaliação de si próprio. No sentido de maximizar a avaliação positiva de si próprio o sujeito recorrerá a três estratégias possíveis:

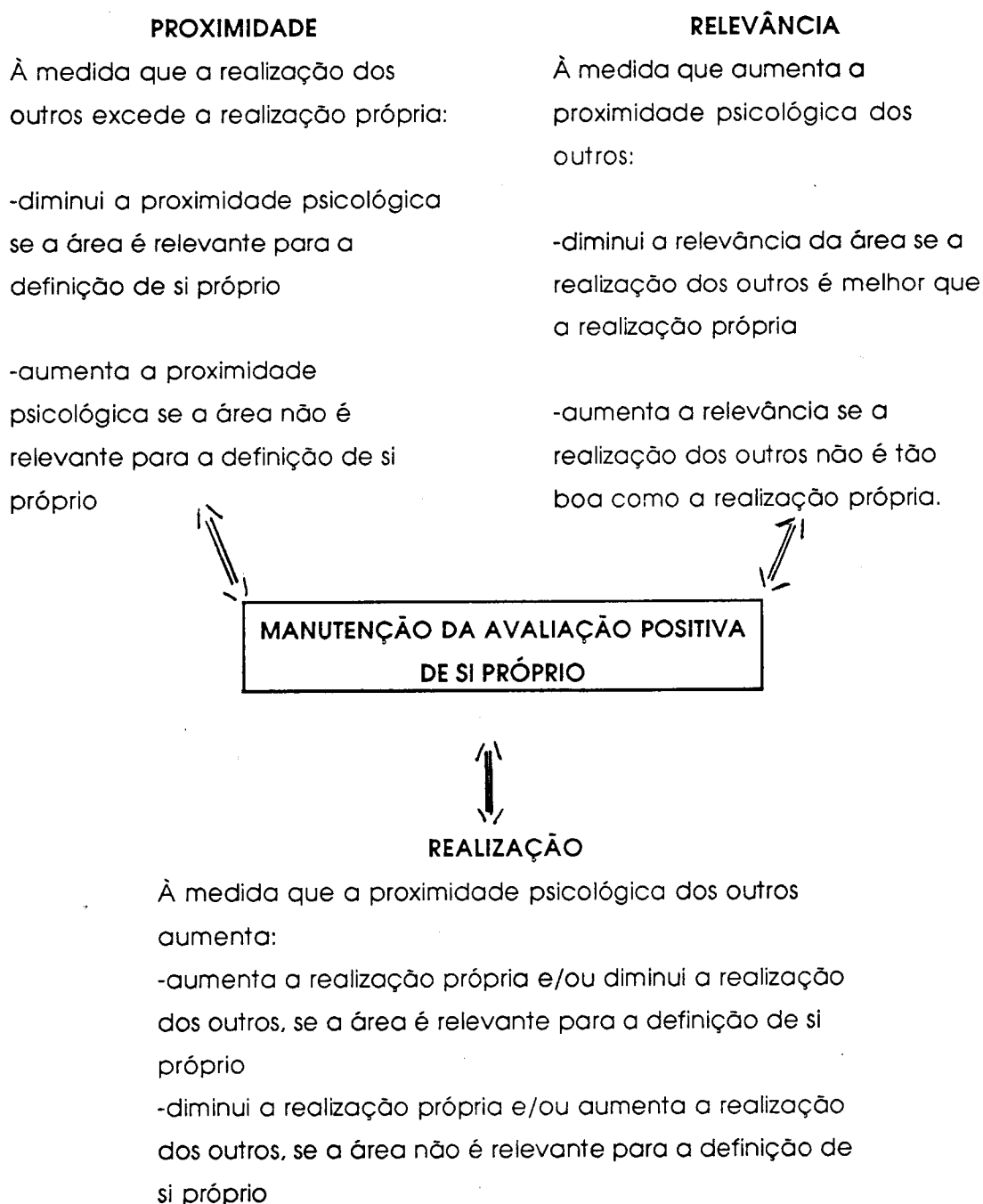
- Reduzir a proximidade com o outro. Por exemplo, percebendo-o como diferente de si próprio ou passando menos tempo com ele.

- Tentar diminuir as discrepâncias entre a realização do outro e a realização própria. Por exemplo, interferindo directamente na realização do outro, interferindo directamente na realização própria ou manipulando cognitivamente a percepção da realização do outro.

- Decidir que uma determinada área de actividade não constitui uma dimensão relevante para a definição de si próprio. Por exemplo dedicar menos tempo à actividade, não escolher actividades desse tipo.

Cada uma destas estratégias consiste em alterar, quer através de manipulações cognitivas, quer através de comportamentos abertos, uma das três variáveis em jogo no processo motivacional. A Figura 2.1 apresenta esquematicamente as previsões do modelo.

Figura 2.1- Mudanças esperadas na realização, proximidade e relevância (Tesser & Campbell, 1985)



Os autores apresentam um conjunto de investigações (laboratoriais e em contexto escolar) que apoiam estas previsões.

No que diz respeito às *estratégias de aproximação/distanciamento psicológico*, as hipóteses testadas são as seguintes: (a) Os sujeitos tendem a aproximar-se dos outros que não realizam melhor que eles próprios, particularmente quando a área de realização é relevante para a definição de si próprio. (b) Quando a realização dos outros é superior à realização própria, o sujeito aproximar-se-á do outro se a área não for relevante para a definição de si próprio e distanciar-se-á se a área for relevante. Os indicadores de proximidade utilizados foram: distância física escolhida relativamente ao outro, desejo expresso de trabalhar de novo com o outro e percepção de aspectos comuns entre si próprio e o outro. Os resultados de um estudo realizado por Pleban e Tesser (1981) apoiaram parcialmente as hipóteses. Relativamente à primeira hipótese, quando a realização do outro é menor que a realização própria, não se verificaram diferenças entre as condições. A segunda hipótese não foi confirmada em contextos escolares. Com base numa análise dos resultados do Atlanta School Study (conduzido por estes autores, não publicado) e nos resultados do Nashville School Study (Tesser & Campbell, 1985), os autores concluem que os alunos tendem a escolher proximidade com outros que também têm uma boa realização, em áreas de actividade relevantes, mas cuja realização não exceda a realização própria.

Relativamente às *estratégias de redução da discrepância* entre a realização própria e a realização do outro, o estudo de Tesser e Smith (1980) mostrou que quando a tarefa é relevante os sujeitos interferem directamente com a realização dos outros, tentando dificultar-lhes uma boa realização, particularmente se se trata de outros psicologicamente próximos. O estudo de Tesser e Campbell (1982) mostrou que uma outra estratégia utilizada nestas condições consiste em distorcer cognitivamente a realização dos outros, manipulando a percepção própria acerca da qualidade de realização dos outros. No que se refere à

investigação no contexto escolar os autores afirmam (com base na análise dos resultados do Atlanta School Study) que uma outra estratégia consiste em melhorar a realização própria (desenvolvendo mais esforço). Relativamente a esta estratégia, sublinham que a evidência é menos concludente e sugerem que provavelmente é mais fácil para os alunos reduzir o nível de realização dos outros do que aumentar o nível de realização própria.

Por último, debruçam-se sobre as hipóteses relativas às *estratégias de desvalorização* e condições em que são utilizadas. O estudo de Tesser e Campbell (1980) mostrou que quando a realização dos outros é melhor que a realização própria, a área de realização é desvalorizada: os sujeitos não escolhem tarefas nessa área e classificam-na como pouco relevante. Este efeito é mais pronunciado quando há proximidade psicológica com o outro. Os resultados relativos aos contextos escolares mostraram que a relevância se relaciona inversamente com a realização dos colegas (Boggiano & Ruble, 1979). Por exemplo, os alunos da escola primária (1º ao 6º anos de escolaridade) que verificam que os colegas têm melhor realização que eles próprios passam menos tempo nas actividades relacionadas com essa área de realização, do que os alunos que verificam que os outros têm menor realização que eles próprios. Também a análise dos resultados do Atlanta School Study mostram que a discrepância entre a realização própria e a realização dos colegas psicologicamente próximos é um determinante mais importante da relevância do que a discrepância entre a realização própria e a realização de colegas menos próximos.

Sintetizando, a preocupação central destes autores consistiu em demonstrar que a avaliação de si próprio constitui o motivo básico da acção. Desenvolveram um modelo da estrutura e funcionamento da motivação com base no qual fazem predições específicas quanto ao comportamento dos sujeitos, testando-as através de investigações conduzidas quer em situação laboratorial quer em situações escolares. As variáveis componentes do seu modelo são três cognições: proximidade psicológica, percepção da qualidade de realização e

relevância. No que se refere ao seu funcionamento, propõem um processo de interacção dinâmica entre estas variáveis, com efeitos diferenciais na avaliação de si próprio e consequentemente nas estratégias adoptadas pelos sujeitos em situações sociais de realização. Estas estratégias consistem na manipulação (cognitiva e/ou comportamental) da cada uma das três variáveis, no sentido de garantir uma avaliação positiva de si próprio.

O modelo acentua a importância da dimensão interpessoal e dos processos de comparação social dos contextos de realização. Nestes contextos, a maximização da avaliação de si próprio implicará atenção à informação de comparação social e o desenvolvimento de estratégias de protecção nos casos em que a informação de comparação social constitui uma ameaça à avaliação positiva de si próprio. Assim, neste modelo, o papel da percepção da qualidade da realização própria na motivação reveste-se de algumas particularidades:

- A variável-chave é a discrepância entre a realização própria e a realização do(s) outro(s) e não o valor absoluto da percepção da realização própria.

- A percepção das discrepâncias entre a qualidade da realização própria e do(s) outro(s) não age isoladamente sobre o comportamento de realização. É em interacção com a proximidade psicológica e com a relevância, que esta variável afecta a avaliação de si próprio. Um aumento da proximidade psicológica e da relevância terão, de forma geral, efeitos ameaçadores e levarão a estratégias defensivas e disfuncionais para a aprendizagem, tais como a interferência na realização do outro (diminuindo-a) e a desvalorização da actividade (não investindo). O distanciamento psicológico atenuará os efeitos da comparação social, de modo a que a realização dos outros afectará com menor intensidade a avaliação de si próprio.

Algumas das estratégias decorrentes da maximização da avaliação positiva de si próprio em situações sociais de realização podem traduzir a procura

de uma ilusão de capacidade o que chama a atenção para a necessidade de intervir:

- no plano da organização da interacção interpessoal de sala de aula no sentido da activação de um ou de outro dos dois tipos de processo (reflexão e comparação);

- directamente junto do aluno, no sentido de o ajudar a utilizar estratégias motivacionais orientadas para objectivos de desenvolvimento próprio, em alternativa a uma diminuição dos critérios de comparação ou desvalorização das áreas de competência.

1.2-O papel do esforço e da capacidade

Weiner estudou todo o tipo de atribuições, classificando-as como internas e externas, estáveis (ou constantes) e variáveis, controláveis e não controláveis. Mostrou que a constância das atribuições é a dimensão causal que afecta a expectativa de sucesso e consequentemente a acção.

As atribuições mais habituais e mais estudadas nos contextos de realização são a atribuição ao esforço e a atribuição à capacidade. A maior parte da investigação sobre motivação em educação, desenvolvida no contexto do quadro teórico das atribuições, tem-se debruçado sobre a análise do papel interactivo das atribuições à capacidade e ao esforço. Os modelos desenvolvidos por Nicholls, Stipek e Covington oferecem as contribuições mais significativas neste sentido. No que se refere a esta duas atribuições, Weiner (1984) defende que a atribuição do insucesso a factores instáveis e controláveis (tais como a atribuição à falta de esforço ou à utilização de estratégias inadequadas) promovem a persistência e aumentam o nível de realização, comparativamente à atribuição dos insucessos a factores estáveis e incontroláveis (tal como a atribuição à falta de capacidade). Estes efeitos devem-se, de acordo com Weiner, a que a atribuição a factores

instáveis e controláveis resulta numa expectativa de sucesso futuro mais elevada após o insucesso.

No modelo de Nicholls (1984b) a percepção de capacidade própria assume um papel de charneira em todo o processo motivacional. O comportamento do sujeito em situações de realização escolar é visto como orientado para a demonstração de alta capacidade. Nicholls analisou sobretudo o comportamento face ao desafio e de forma geral o seu modelo estipula que se o aluno prevê que tem boas possibilidades de demonstrar alta capacidade terá tendência a envolver-se em tarefas desafiadoras. Se o aluno prevê pouca probabilidade de demonstrar alta capacidade terá tendência a envolver-se em tarefas de níveis de dificuldade extremos. O processo cognitivo enfatizado na predição do comportamento face à realização é pois a estimativa ou avaliação da probabilidade de sucesso, definida por Nicholls como a probabilidade de demonstrar alta capacidade.

O seu modelo centra-se na análise deste processo, distinguindo entre dois tipos de processos qualitativamente diferentes, com diferentes implicações no comportamento face à realização. No primeiro destes processos a estimativa da probabilidade de demonstrar alta capacidade é feita unicamente com base na expectativa pessoal de sucesso (ou probabilidade subjectiva de demonstrar alta capacidade). No segundo processo, esta estimativa exige também a consideração da dificuldade normativa da tarefa ou actividade¹. A introdução desta variável -dificuldade normativa -é a base para a distinção entre os dois tipos de processo.

No primeiro tipo de processo, a probabilidade de demonstrar alta capacidade depende unicamente da expectativa de sucesso, relacionando-se directamente com a percepção da dificuldade da tarefa. Se uma tarefa exige bastante esforço ou se as probabilidades de sucesso ou insucesso na tarefa são

¹ A activação de um ou de outro depende de condições do sujeito (a que nos referiremos mais detalhadamente no capítulo três) e de condições das situações (a que nos referiremos mais detalhadamente no capítulo quatro)

incertas, a tarefa será vista como moderadamente difícil e o sucesso implicará alta capacidade. A dificuldade da tarefa é definida pela quantidade de esforço necessário para a realizar. Se uma tarefa parece exigir um pequeno esforço a tarefa parecerá fácil e oferecerá poucas oportunidades de demonstração de alta capacidade. Finalmente, se por mais esforço que se desenvolva, o sucesso não parece provável, a tarefa parecerá altamente difícil e não oferecerá qualquer oportunidade de demonstrar capacidade. As tarefas que parecem exigir um esforço moderado (probabilidade subjectiva de sucesso moderada) oferecem as maiores probabilidades de demonstrar alta capacidade. Nestas condições, o indivíduo desenvolverá esforço e obterá ganhos na aprendizagem. Ou seja, neste primeiro tipo de processo, a probabilidade de sucesso reflecte a quantidade necessária de esforço para realizar a tarefa.

No segundo tipo de processo, a expectativa pessoal de sucesso e a quantidade de esforço necessário para o sucesso, não são base suficiente para estimar a dificuldade da tarefa ou a probabilidade de demonstrar alta capacidade. Estas, para além de dependerem da expectativa pessoal de sucesso, dependem também da dificuldade normativa percebida. A dificuldade da tarefa é definida por referência à realização dos outros. Se muitos outros conseguem realizar a tarefa, isso mostra que ela é fácil e o sucesso não indicará alta capacidade, enquanto o insucesso indicará baixa capacidade. Se muitos outros não conseguem realizar a tarefa, ela é difícil e o sucesso indicará alta capacidade, e o insucesso não indicará baixa capacidade. Se o indivíduo tem uma baixa capacidade percebida, só esperará conseguir realizar tarefas normativamente fáceis, em que o sucesso só permitirá evitar demonstrar baixa capacidade. O sujeito verá pouca probabilidade de demonstrar alta capacidade e envolver-se-á portanto em tarefas fáceis, procurando atingir uma parte do seu objectivo (evitar demonstrar baixa capacidade) e/ou em tarefas normativamente muito difíceis, nas quais o fracasso não implica falta de capacidade e em que há uma hipótese, mesmo que remota, de demonstrar alta capacidade. Quando o fracasso repetido ou o "feedback"

baixam a capacidade percebida a um ponto em que o sujeito está certo de que não conseguirá atingir minimamente o objectivo, o sujeito desiste do objectivo, simplesmente não se envolve. Ou seja, na medida em que estes alunos entram em consideração com a dificuldade normativa, a expectativa será de menor realização que os colegas e portanto de demonstração de falta de capacidade. Consequentemente, a sua realização será bloqueada.

Nicholls formula a hipótese de que quando envolvidos neste segundo tipo de processo os alunos terão uma menor eficácia de realização, níveis de realização mais baixos do que alunos com o mesmo nível de capacidade percebida, que funcionam de acordo com o primeiro tipo de processo. Ou seja, a percepção de baixa capacidade nem sempre é debilitante. Nicholls refere uma série de estudos que confirmam estas predições (Brockner, 1979; Brockner & Hulton, 1978; Entin & Raynor, 1973; Ganzer, 1968; Gjesme, 1974; Miller, 1982; Paul & Eriksen, 1964; Sarason, 1959; Shrauger, 1972). Se o aluno funciona de acordo com o segundo tipo de processo, só se envolverá em tarefas desafiadoras se tiver uma percepção de capacidade elevada. Estas previsões são apoiadas por um conjunto de estudos (Buckert, Meyer, & Schmalt, 1979; Moulton, 1965; Nicholls, 1980; Raynor & Smith, 1966; Sears, 1940; Trope, 1979).

Nicholls designa as condições em que cada um destes tipos de processo são utilizados como, respectivamente, condições de "envolvimento na tarefa" e de "envolvimento no eu".

A principal contribuição de Nicholls consistiu na distinção introduzida entre dificuldade normativa e probabilidade subjectiva de sucesso. Estas distinções tornaram mais precisas as predições de teorias anteriores acerca da escolha de tarefas de diferentes níveis de dificuldade.

Relativamente a outras teorias que predizem a escolha de tarefas de diferentes níveis de dificuldade bem como o nível de realização, Nicholls considera que muitos dos resultados contraditórios revelados pela investigação se devem à

não distinção entre dificuldade normativa e probabilidade subjectiva de sucesso e entre envolvimento no *eu* e envolvimento na tarefa. Na situação de envolvimento na tarefa, a probabilidade subjectiva de sucesso é equivalente à dificuldade percebida da tarefa. Nestas condições, a preferência é por tarefas de dificuldade intermédia. A teoria de Kukla (1978) e as investigações de Meyer, Folkes e Weiner (1976) predizem ambos resultados deste tipo para todos os sujeitos. A teoria de Atkinson (1957, 1965) prediz que todos os sujeitos com alta motivação resultante escolherão tarefas de dificuldade intermédia e que os sujeitos com baixa motivação resultante escolherão níveis extremos de dificuldade. Nicholls considera que as predições das duas primeiras posições (a de Kukla e a de Meyer *et al.*) são correctas nas condições de envolvimento na tarefa e que as predições de Atkinson são correctas nas condições de envolvimento no *eu*. Nicholls considera que as previsões destas teorias são imprecisas e apenas parcialmente correctas, porque não distinguem a dificuldade normativa da probabilidade subjectiva de sucesso.

Inserindo-se na estrutura teórica das atribuições, Nicholls sugere algumas implicações de cada um destes processos nas atribuições e suas consequências. Em condições de envolvimento no *eu*, o sujeito envolve-se na tarefa se calcular que tem uma boa probabilidade de demonstrar melhor capacidade que os outros (baseia a estimativa também na dificuldade normativa). Consequentemente, defende Nicholls, os sujeitos farão mais atribuições a factores externos (atribuições ao nível de realização dos outros por exemplo) do que os sujeitos nas condições de envolvimento na tarefa. Estes últimos baseiam as suas estimativas sobretudo no esforço pessoal necessário para realizar bem a tarefa, o que os levará a fazer atribuições sobretudo internas para os resultados obtidos.

A teoria das atribuições distingue entre atribuições à capacidade e ao esforço. As primeiras são consideradas como constantes ou estáveis e as segundas como variáveis ou instáveis. Em função destas características, as suas consequências na expectativa e comportamento do sujeito serão diferentes na medida em que as atribuições à capacidade não produzem alterações na

expectativa e as atribuições ao esforço fazem variar as expectativas facilitando o envolvimento mesmo após insucesso. Neste sentido, do ponto de vista educacional o esforço tem sido considerado uma atribuição mais positiva para a aprendizagem. Nicholls defende que a atribuição ao esforço pode ser desmotivadora. Em condições de envolvimento no *eu* o desenvolvimento de muito esforço (ou a percepção de que o resultado foi conseguido à custa de desenvolvimento de muito esforço) implicará uma percepção de baixa capacidade, na medida em que o sujeito avalia a sua capacidade em função da dificuldade normativa das tarefas: a percepção de capacidade própria é calculada com base na comparação da relação esforço-resultado próprio e esforço-resultado dos outros. Se o sujeito observa que os outros conseguiram resultados melhores com o mesmo esforço ou os mesmos resultados com menor esforço isso implicará uma percepção de baixa capacidade e bloqueará a realização, levando a evitamento do desafio.

No contexto das abordagens atribucionais, as atribuições à capacidade são vistas como podendo inibir ou promover a motivação, conforme o contexto situacional e a atribuição ao esforço é considerada como promovendo a acção intencional. No que se refere em particular ao esforço (atribuição variável e interna) Covington sublinha os aspectos potencialmente negativos deste tipo de atribuição, já sugeridos por Nicholls. De acordo com Covington as características habituais da situação de aula são as grandes responsáveis pelos efeitos debilitantes da atribuição ao esforço.

Num artigo publicado em 1979, "Effort: The double-edged sword in school achievement", Covington e Omelich defendem que nos contextos escolares o esforço é uma "espada de dois gumes", referindo-se a um tipo de funcionamento motivacional semelhante ao descrito por Nicholls como envolvimento no *eu* e ao descrito por Stipek para os alunos a partir do 2º/3º grau de escolaridade.

Covington (1984) defende que a finalidade última da acção é a protecção do sentimento de valor próprio, motivo este que designa como "self-worth motive"

(p. 78). De acordo com o autor, a manifestação dominante deste motivo no contexto de realização em sala de aula são as percepções de capacidade própria. Assim, o sentimento de valor próprio torna-se dependente da percepção de capacidade própria. Covington sublinha os riscos desta dependência: a percepção de capacidade é facilmente ameaçada pelos insucessos. As instituições escolares, dado o seu carácter competitivo, não oferecem suficientes oportunidades de sucesso para todos os alunos e promovem a atribuição dos sucessos e insucessos à capacidade.

Lutar pelo sucesso ou evitar o insucesso constituem os motivos dominantes em sala de aula. Dado que os fracassos são muito prováveis no contexto de sala de aula, muitos alunos são forçados a desistir de lutar pelo sucesso e a lutar simplesmente para evitar o insucesso. Usam então um conjunto de estratégias defensivas para evitar o fracasso ou pelo menos as suas consequências.

Um dos tipos de estratégia consiste em *não participar, não se envolver* realmente, quer demonstrando um falso envolvimento que evita completamente o risco de insucesso, quer fazendo o mínimo possível, só o estritamente necessário, quer ainda estando cronicamente desatentos ou faltando às aulas.

Nas situações em que o aluno é obrigado a participar sabendo que terá insucesso, é utilizado outro tipo de estratégias, dirigidas no sentido de evitar as implicações do insucesso ao nível do sentimento de valor próprio, atribuindo o insucesso não à capacidade (causa interna), mas a factores externos a si próprio e fora do seu controlo ou responsabilidade. Uma das manifestações deste tipo de estratégia é o estabelecimento de objectivos de realização impossíveis de atingir, outro é adiar o estudo até ao último minuto porque em caso de insucesso isso não significará incapacidade e outro ainda consiste em não tentar, evitando assim qualquer informação acerca da capacidade própria, desvalorizando as actividades.

Outro tipo de estratégias consiste em garantir o sucesso, escolhendo tarefas muito fáceis. O problema desta estratégia é que o sucesso é de tal forma garantido que perde o seu valor e não gera afectos positivos.

Todas estas estratégias conduzem precisamente aos fracassos que o aluno está a tentar evitar. Quando muito, podem reduzir temporariamente a ansiedade e a depressão do fracasso, mas a longo prazo são auto-debilitantes. Covington considera que o problema de base não é tanto a falta de capacidade mas o facto de fazer depender o sentimento de valor próprio da realização e ao mesmo tempo impôr-se criterios de exigência extremamente elevados, o que torna o sucesso ainda mais remoto. Este tipo de funcionamento motivacional tem sido relacionado com experiências educativas da infância (Coopersmith, 1967; Davids & Hainsworth, 1967). Covington no entanto, acentua que outros estudos (expl. Ames, 1978, 1981) têm mostrado que este tipo de funcionamento é adquirido em situações escolares competitivas.

Assim, uma série de comportamentos típicos dos alunos(tais como a não participação, desatenção, absentismo, passividade, ausência de comportamentos de estudo) são interpretados por Covington como produto fundamentalmente de um tipo de processo motivacional: a avaliação da capacidade própria. O efeito comportamental é em alguns casos concebido como mediado pelo tipo de atribuições dos alunos. No seu modelo, Covington dá um papel de relevo às atribuições e analisa em particular as atribuições à capacidade e ao esforço. Confere-lhes no entanto um papel particular. As atribuições são vistas como manipuladas pelo sujeito no sentido de manter uma avaliação positiva (ou de evitar uma avaliação negativa) de si próprio. Quer a atribuição à capacidade quer a atribuição ao esforço são vistas por este autor como desmotivadoras para a grande parte dos alunos, contrariando as implicações da teoria de Weiner que vão no sentido de valorizar a atribuição ao esforço como eficaz para a realização e aprendizagem.

A dinâmica da manutenção do sentimento de capacidade presente nas estratégias atrás descritas, envolve de forma geral dois elementos fundamentais: a manipulação do esforço desenvolvido e a possibilidade de arranjar "desculpas"¹. Covington analisa o papel do esforço e das desculpas mostrando que as variações no esforço desenvolvido e a utilização de desculpas servem (a) para proteger o sentimento de competência no caso de fracasso e (b) para engrandecer o sentimento de capacidade no caso de sucesso:

(a) No primeiro caso, o nível de esforço desenvolvido é mediado pela ameaça do insucesso e das suas consequências no sentimento de valor próprio. Neste sentido, Covington refere um conjunto de resultados que mostram que o esforço dispendido pelo aluno numa tarefa dependerá da ameaça de insucesso: a avaliação do esforço desenvolvido é minimizada após insucesso (Covington & Berry, 1976; Miller, 1976), a redução da ameaça leva a um aumento de esforço (Feather, 1961, 1963; Karabenick & Youssef, 1968; Sarason, 1961). Ou seja, Covington faz uma interpretação defensiva, na qual o esforço é visto como ameaçador. A combinação de muito esforço com fracasso implica baixa capacidade e a percepção de si como incapaz, provoca afectos negativos (como a vergonha). A percepção de si como incapaz depende das condições em que ocorre o fracasso: do esforço que foi dispendido e da disponibilidade de desculpas que possam infirmar a implicação de falta de capacidade (Covington & Omelich, 1979a).

(b) Contrariamente aos casos de insucesso, nos casos de sucesso o dispêndio de esforço é em si mesmo uma fonte de orgulho (Weiner, 1972, 1974; Weiner, Heckausen, Meyer, & Cook, 1972; Weiner & Kukla, 1970). E apesar de o esforço fazer baixar a estimativa da capacidade própria (Kelley, 1971, 1973) o que acontece é que as estimativas de capacidade serão de qualquer forma elevadas devido ao sucesso obtido². Apesar disso, alguns alunos, mesmo no caso de sucesso, minimizam o papel do esforço, no sentido de se valorizarem ainda mais e

¹ Desculpas "self-serving".

² Note-se que de acordo com Weiner não são os resultados em si próprios que afectam a expectativa de sucesso.

de protegerem a sua reputação na eventualidade de um insucesso futuro. Contudo, de forma geral, esta estratégia defensiva é menos provável em circunstâncias de sucesso do que em circunstâncias de insucesso.

Esta dinâmica é considerada por Covington como universal. No entanto, este autor considera que para os alunos se torna ainda mais complicado lidar com as situações de realização, dada a natureza dos processos de ensino/aprendizagem. Os alunos terão ainda de equilibrar o uso de estratégias para evitar falhar com as recompensas e punições dos professores. Os professores recompensam os altos níveis de realização, mas recompensam também o esforço: os alunos que se esforçam são mais recompensados pelo sucesso e menos punidos pelo fracasso, do que os alunos que não tentam. As reacções dos alunos à quantidade de esforço investido, são contrastantes com as dos professores nas situações de insucesso. De facto, os alunos reduzem o seu desconforto esforçando-se pouco e aumentam a sua insatisfação esforçando-se muito nas situações de insucesso. Assim, os alunos têm de se situar entre dois extremos ameaçadores: dispendir muito esforço- com as implicações de baixa capacidade no caso de insucesso -e não dispendir qualquer esforço. É por esta razão que o esforço é caracterizado como uma "espada de dois gumes" por Covington e Omelich (1979a). Para conseguir este balanço precário, as "desculpas" constituem um forte aliado, quer interferindo com as reacções dos professores, quer reduzindo os afectos negativos que derivam directamente do insucesso. Nas situações de sucesso, embora a capacidade e o esforço não sejam incompatíveis e sejam ambos motivo de orgulho, é a capacidade que constitui a primeira prioridade dos alunos (Covington & Omelich, 1979b).

Dadas as características das situações de ensino/aprendizagem acima descritas os alunos orientam-se mais para evitar o insucesso do que para aprender. A adopção de uma estratégia defensiva ou de uma estratégia de luta eficaz associa-se a diferentes tipos de atribuições causais face aos sucessos e fracassos. A investigação (Ames, 1978; Weiner, 1972; Weiner & Kukla, 1970) tem mostrado que

os indivíduos orientados para a luta pelo sucesso, tendem a atribuir os seus sucessos a uma combinação de capacidade e esforço e os seus insucessos a uma falta de esforço. Os alunos que se defendem do insucesso, na medida em que usam estratégias que produzem precisamente o insucesso, acabam frequentemente por aceitar o insucesso¹. Neste caso, atribuem os seus raros sucessos a factores externos e os insucessos a falta de capacidade, o que impede o auto-reforço por um lado e promove a auto-punição por outro. Estes são dois pólos extremos de um continuum, representando o primeiro a luta eficaz para se adaptar e o último a ineficácia ou mesmo um abandono dos sistemas de defesa. Este último grupo de indivíduos tem sido associado com o fenómeno de desânimo aprendido (Heckhausen, 1980; Schwarzer, 1981; Wortman & Brehm, 1975), descrito como um estado de inacção e depressão com origem na crença de que o esforço é ineficaz para a obtenção de reforços (Abramson, Seligman, & Teasdale, 1978). Esta definição interpreta a indiferença como originada pela percepção de não contingência do esforço. Estudos mais recentes, na linha da abordagem da auto-estima, salientaram a importância das atribuições à capacidade como intervenientes nesta dinâmica auto-debilitante ("self-defeating"). Synder e colaboradores, por exemplo (Frankel & Synder, 1978; Synder, Smoller, Strenta, & Frankel, 1981), comentam que se a inactividade se devesse somente à percepção da inutilidade do esforço, a introdução de tarefas de maior nível de dificuldade aumentaria o desânimo. Ora, não é isso que acontece e a interpretação defensiva prediz exactamente um aumento do esforço, uma vez que o insucesso numa tarefa difícil reduz a ameaça para o "self", libertando o sujeito para fazer o seu melhor. De acordo com a interpretação defensiva, a repetição de experiências de insucesso acaba por impedir a sua atribuição a factores alheios à capacidade e responsabilidade do sujeito, os quais se revelam pouco plausíveis.

¹ A tradução do insucesso repetido numa progressiva desmoralização e aceitação do insucesso é defendida com base num estudo de Covington e Omelich (1979c): à medida que os insucessos se acumulam a diminuição da percepção da capacidade própria é acelerada, porque deixa de ser plausível atribuir os insucessos a razões que não se reflectam na capacidade própria.

Em síntese, na teoria de Covington, as variáveis críticas para a compreensão da dinâmica da motivação em situações de realização são o esforço e as "desculpas", na medida em que a sua manipulação pelo sujeito determinará o sentimento privado e a imagem pública de capacidade própria, que afectam os afectos subsequentes de orgulho ou vergonha, determinantes da auto-estima. A auto-estima e a sua defesa são consideradas a fonte básica de acção. A capacidade é considerada um ingrediente fundamental na dinâmica motivacional em contextos de realização, não porque a realização com sucesso dependa da capacidade, mas sobretudo porque a auto-estima pode associar-se com a capacidade, produzindo um equacionamento da capacidade e da realização com o valor pessoal. Em situação de aula do tipo tradicional a defesa da auto-estima faz-se sobretudo à custa da orientação para evitar falhar e não tanto da orientação para o sucesso. Covington propõe um conjunto de orientações para a estruturação da situação de ensino/aprendizagem em sala de aula que vão no sentido de aumentar a crença na co-variação entre esforço e resultados, contrariando a crença numa relação compensatória entre esforço e capacidade como determinante dos resultados. Esta mudança nas atribuições favorece, de acordo com o autor, a motivação para aprender e os níveis de realização, sobretudo devido ao facto de o esforço constituir um factor passível de desenvolvimento (e não um traço estável), e controlável pelo próprio.

Partindo da observação de mudanças no comportamento de realização ao longo da escolaridade, particularmente no que se refere ao crescente evitamento disfuncional do insucesso e à maior frequência de comportamentos de desânimo aprendido, Stipek (1984) analisa o desenvolvimento de cognições relacionadas com a realização, no sentido de explicar as mudanças comportamentais observadas. Selecciona três cognições inter-relacionadas que considera particularmente relevantes para o comportamento de realização:

expectativa de sucesso, avaliação da capacidade própria e atribuições ao esforço *versus* atribuições à capacidade. Apresenta um modelo desenvolvimental das cognições relacionadas com o comportamento de realização. O modelo proposto por Stipek analisa o desenvolvimento da motivação para a realização no contexto da interação entre a criança e os seus ambientes educativos. Propõe que as mudanças nas cognições relacionadas com o comportamento de realização¹ são em parte afectadas pelo desenvolvimento da capacidade de processamento cognitivo e em parte pelas características do ambiente de sala de aula. Relativamente a este último tipo de influências, referir-nos-emos à frente, no capítulo quatro.

No que diz respeito às cognições relacionadas com a realização refere um conjunto de investigações que mostram que as expectativas de sucesso diminuem tipicamente a partir do 2º/3º grau de escolaridade (Clifford, 1975, 1978; Entwistle & Hayduk, 1978; Goss, 1968; Parsons, Moses & Yulish-Muszynski, 1977; Parsons & Ruble, 1972, 1977; Phillips, 1963), as percepções de competência própria declinam em média, ao longo da escolaridade primária (Rosenberg, 1979; Simmons, Blyth, van Cleave, & Bush, 1979; Simmons, Rosenberg, & Rosenberg, 1973). As causas percebidas para os resultados também variam : nos primeiros anos o esforço (que não se distingue da capacidade) é a causa mais comumente enfatizada e as crianças mais velhas atribuem os resultados à capacidade e outros factores, para além do esforço (Parsons, 1974).

Stipek considera que estas mudanças são negativas para um funcionamento motivacional adequado à aprendizagem e que são afectadas em parte pelo desenvolvimento das capacidades de processamento cognitivo. Começa por apresentar resultados de investigação que revelam mudanças desenvolvimentais em diferentes aspectos do processamento cognitivo. Ao longo do desenvolvimento a atenção ao "feedback" social diminui e a atenção ao "feedback" objectivo e à representação simbólica da realização (notas,

¹ Note-se que Stipek não elabora sobre os processos de relação entre estas três cognições e os comportamentos de realização.

classificações) aumenta (Apple & King, 1978; Blumenfeld *et al.*, 1982; Entwisle & Hayduk, 1978; Eshel & Klein, 1981; Lewis, Wall, & Aronfreed, 1963; Meid, 1971; Meyer, Bachmann, Biermann *et al.*, 1979; Nicholls, 1978, 1979a; Spear & Armstrong, 1978). Aumenta a tendência para a comparação social (Boggiano & Ruble, 1979; Mosatche & Bragonier, 1981; Ruble, Feldman & Boggiano, 1976; Ruble, Parsons, & Ross, 1976; Ruble *et al.*, 1980; Veroff, 1969). Aumenta a consideração pela informação normativa contida nas notas escolares (Stipek & Tannatt, no prelo). Os julgamentos objectivos acerca da realização diferenciam-se progressivamente dos desejos (Piaget, 1925, 1930; Stipek & Hoffman, 1980). Os conceitos de capacidade e esforço diferenciam-se progressivamente (Karabenick & Heller, 1976; Kun, 1977; Nicholls, 1978).

Dado o maior ênfase no reforço social nos primeiros anos de escolaridade as crianças podem manter uma imagem positiva da sua competência e altas expectativas de sucesso mesmo se a sua realização é objectivamente baixa. Para além de as crianças atenderem sobretudo a este tipo de "feedback", Stipek sublinha que o reforço social que as crianças efectivamente recebem relativamente aos produtos das suas actividades de realização raramente é negativo, quer nos contextos familiares quer nos contextos escolares. As críticas são geralmente dirigidas à quebra de regras de conduta enfatizando o comportamento inadequado mais do que a qualidade da realização. Assim, as crianças mais pequenas, quer porque são particularmente atentas à avaliação social, quer porque recebem bastante avaliação social positiva, alguma da qual nem sequer é contingente com uma boa realização, não baseiam as suas percepções de capacidade ou as suas expectativas nos resultados objectivos de realização. Desta forma, podem manter níveis elevados de capacidade percebida e de expectativas, independentemente dos resultados reais. À medida que progridem na escolaridade a atenção ao "feedback" objectivo e simbólico aumenta e as expectativas e avaliação da capacidade própria passam a basear-se nos resultados reais e notas escolares.

A percepção de que os resultados futuros são causados pelo desejo do sujeito é uma outra característica do pensamento das crianças mais pequenas. Esta característica permite-lhes ignorar o "feedback" da realização passada. A progressiva diferenciação entre desejos e realização objectiva impede a utilização deste mecanismo protector da percepção positiva de capacidade própria e da manutenção de expectativas elevadas.

Também ao longo da escolaridade as crianças tendem progressivamente a interpretar um resultado como sucesso ou insucesso em função do modo como a sua realização se compara com a dos outros. As crianças mais pequenas não baseiam a avaliação da sua capacidade em informação normativa e as crianças mais velhas (a partir do 2º/3º grau de escolaridade) tendem a fazê-lo. A autora faz notar que, se qualquer criança pode superar a sua própria realização passada, nem todas as crianças podem superar os colegas. Assim, este parece ser mais um dos factores responsáveis pela manutenção de altas expectativas e de uma imagem positiva de si próprio encontrada nas crianças mais novas.

Finalmente, ao longo do desenvolvimento, as concepções acerca da capacidade mudam, e a criança passa a distinguir entre capacidade e esforço. Esta distinção tem implicações na expectativa de sucesso e comportamento subsequente, na medida em que afecta as dimensões causais das atribuições (cf. Weiner, capítulo um)

Para explicar o uso progressivo do "feedback" objectivo e os seus efeitos na expectativa de sucesso, Stipek sugere que as crianças ao longo do desenvolvimento têm diferentes percepções acerca das implicações da realização passada para a realização futura. Neste sentido recorre à investigação que mostra que as crianças mais novas não têm uma concepção de capacidade como um traço estável, com implicações na realização futura, mas sim como instável e influenciável pelo treino e esforço e que a concepção da capacidade como um traço estável se vai diferenciando progressivamente. Stipek refere-se às investigações realizadas no contexto do conceito de teoria incremental da

inteligência de Dweck e às investigações de Karabenick & Heller, (1976), Kun, (1977) e Nicholls (1978). Assim, as crianças mais novas não atribuem um insucesso objectivo a um factor estável que limite a eficácia potencial do seu esforço. Quando recebe "feedback" objectivo de um insucesso, esta informação não implica necessariamente que as expectativas futuras sejam de novo de insucesso o que acontece com as crianças mais velhas. Nos primeiros anos de escolaridade (de escola primária) as crianças percebem que o esforço e a capacidade (indiferenciados) co-variam com os resultados. Um resultado bom demonstra simultaneamente alta capacidade e elevado esforço. Uma vez que o esforço é controlável pela criança, independentemente dos resultados anteriores a criança mantém a expectativa de atingir resultados positivos no futuro. Só pelo 6º grau é que a concepção de capacidade está completamente desenvolvida, sendo então entendida como um factor estável que poderá limitar os efeitos do esforço nos resultados da realização.

Em síntese, no que se refere ao *papel do esforço e da capacidade* os modelos de motivação em educação acentuam a atribuição ao esforço como a atribuição mais eficaz para a aprendizagem escolar, constituindo o elemento cognitivo que leva a uma acção pro-activa e intencional. A atribuição ao esforço leva o sujeito a envolver-se nas tarefas, e a persistir mesmo após insucesso. Por sua vez, a atribuição à capacidade é vista como podendo promover ou inibir a motivação, dependendo do contexto situacional.

Nicholls e Stipek exploram implicações educacionais das atribuições ao esforço e à capacidade. Em particular, mostram que em certas condições os alunos desenvolvem a crença num intercâmbio compensatório entre esforço e capacidade, i. é., pouca capacidade significa que é necessário desenvolver mais esforço e o desenvolvimento de muito esforço pode implicar uma baixa capacidade, em caso de insucesso. Esta crença pode portanto constituir um forte entrave à progressão na aprendizagem, sobretudo para os alunos com mais

insucesso. Assim, a atribuição à capacidade coloca limites à eficácia do esforço para produzir melhores resultados. Por outro lado, no contexto desta crença, o desenvolvimento de muito esforço poderá significar que a capacidade é baixa. Estes autores mostram que a crença de um intercâmbio compensatório entre a capacidade e o esforço se desenvolve em certas circunstância e que não ocorre necessariamente.

Covington acentua que o esforço pode ser uma "espada de dois gumes" dadas as suas implicações para a auto-estima do aluno.

1.3- Síntese

A confiança na capacidade para atingir objectivos desejados é um dos factores determinantes da motivação para a realização. O mecanismo motivacional em que se inscreve o papel deste factor é concebido de forma geral como um mecanismo de previsão ou de antecipação. Através de um processo de antecipação, o sujeito prevê os resultados do seu envolvimento na actividade, previsão esta que afectará a sua motivação para realizar a tarefa e mesmo o nível de realização que será conseguido. A antecipação dos resultados reflecte a confiança do sujeito nas suas capacidades para os atingir. Duas das variáveis relacionadas com a confiança na possibilidade de atingir os objectivos próprios, são a percepção da capacidade própria e as expectativas.

Quer as percepções de capacidade própria quer as expectativas relacionam-se mais consistentemente com a motivação e realização quando são avaliadas relativamente a domínios de realização particulares do que relativamente a domínios globais.

De forma geral, quanto mais elevada a percepção de capacidade própria ou a expectativa de atingir objectivos *valorizados*, maior a motivação e nível de realização. Note-se que uma percepção de alta capacidade ou uma alta

expectativa não conduzem necessariamente, por si só, a um aumento da motivação e da realização, podendo mesmo ser desmotivadoras. É necessário que a actividade seja valorizada positivamente pelo sujeito.

Uma percepção de baixa capacidade ou uma baixa expectativa têm habitualmente efeitos debilitantes na motivação e nível de realização na medida em que inibem o envolvimento na actividade e estimulam a utilização de estratégias defensivas tais como: escolha de tarefas muito difíceis ou muito fáceis, inibição do desenvolvimento de esforço e da persistência, desvalorização da área de actividade ou ainda distorção cognitiva da percepção sobre os resultados reais.

Contudo os efeitos debilitantes de uma percepção de baixa capacidade podem ser atenuados em certas circunstâncias, como sugerem os modelos desenvolvidos no quadro teórico das atribuições. Este tipo de modelos evidencia que o equacionamento da expectativa com a percepção de capacidade própria é redutor e que para tornar mais precisas as previsões do comportamento motivado do sujeito é necessário ter em consideração uma análise mais pormenorizada dos processos de elaboração das expectativas. Por exemplo Nicholls mostra que uma percepção de capacidade baixa terá efeitos menos debilitantes quando a estimativa de resultados é calculada apenas com base na expectativa "pessoal" de sucesso e terá efeitos mais debilitantes quando é calculada com base na dificuldade normativa da actividade. De acordo com a teoria de Weiner, a capacidade percebida é apenas um dos factores que podem ser pesados na estimativa das capacidades para atingir o objectivo. Tal estimativa pode ser elaborada com base noutros factores para além da capacidade, como por exemplo o esforço. O sujeito baseará as suas expectativas num ou noutro tipo de factores de acordo com as suas atribuições causais, ou seja de acordo com a interpretação que o sujeito faz das causas responsáveis pela obtenção dos resultados. De forma geral, se o sujeito interpreta os resultados como sendo determinados por causas sujeitas a variação (e controláveis), as suas expectativas poderão ser elevadas mesmo após insucesso. Ou seja, nesta perspectiva a

confiança na obtenção dos resultados desejados dependerá sobretudo da plasticidade dos factores vistos pelo sujeito como responsáveis pelos resultados das suas acções, i.é., pela dimensão causal "constância". A "constância" das causas percebidas pode contrariar os efeitos negativos dos insucessos na expectativa face a tentativas futuras. De forma geral o esforço é visto nestas teorias como uma atribuição mais motivadora e eficaz para a realização do que a atribuição à capacidade. No entanto quer Nicholls quer Covington sublinham os efeitos potencialmente negativos das atribuições ao esforço.

Os modelos da motivação em contextos educativos tendem a sublinhar que em sala de aula a motivação e realização são afectadas não apenas pelo nível absoluto de capacidade percebida, mas pela discrepância entre as percepções de capacidade própria e da capacidade dos outros. A utilização deste critério comparativo é visto como tendo efeitos negativos para a maior parte dos alunos.

Quer devido ao desenvolvimento cognitivo, quer às características dos ambientes de ensino/aprendizagem em sala de aula, a motivação dos alunos para a aprendizagem e trabalho escolar parece tornar-se muito dependente de uma percepção de capacidade própria elevada. Efectivamente, os factores que contrariam os efeitos negativos de uma percepção de baixa capacidade própria (por exemplo: a quantidade de oportunidades de sucesso, a utilização da expectativa "pessoal" de sucesso com exclusão da dificuldade normativa, a não diferenciação entre esforço e capacidade, a atribuição ao esforço) tornam-se progressivamente menos prováveis ao longo dos anos de escolaridade.

2- Percepções de controlo

O conceito de "locus" de controlo tem origem na teoria da aprendizagem social. Rotter (1966), no contexto do estudo da eficácia do reforço, salienta que a lei do efeito só é aplicável se os reforços forem percebidos pelo sujeito como

contingentes ao seu comportamento. Rotter (1966) distinguiu entre "locus" de controlo interno e externo. O "locus" de controlo interno refere-se à crença de que os acontecimentos ou resultados são contingentes ao comportamento ou a características estáveis do sujeito. O "locus" de controlo externo refere-se à crença de que os acontecimentos ou resultados são causados por factores fora do controlo do sujeito¹. Assim, um reforço só reforçará o comportamento quando o "locus" de controlo é interno, isto é, se o sujeito perceber as consequências da sua acção como contingentes ao seu comportamento. Por exemplo, as crianças desenvolverão esforço na realização de trabalhos escolares se os resultados (positivos) do seu trabalho forem percebidos como fruto do seu esforço.

Connell (1977) debruçou-se sobre a análise do conceito de controlo e sobre as suas implicações para a motivação em contextos de realização. No que se refere às fontes de controlo, inicialmente adoptou a concepção de Levenson (1972) que distingue três fontes de controlo: interno (eu sou responsável), externo (outros são responsáveis) e externo/acaso (foi a sorte, o destino, um acaso). Na sequência da análise das primeiras administrações para a construção da sua escala, Levenson verificou que as crianças não fazem atribuições baseadas em fontes externas/acaso. Por outro lado, verificou a existência de um outro factor interpretável, que designou "fonte de controlo desconhecida" (não sei o que é responsável pelo que me acontece)².

A teoria do desânimo aprendido (Abramson, Seligman, & Teasdale, 1978; Seligman, 1975) definiu este fenómeno como uma percepção de incontrolabilidade, generalizada a situações em que o controlo é de facto possível, produzindo uma passividade inapropriada à situação e subsequente baixo rendimento. A percepção de incontrolabilidade é vista como aprendida e determinada por experiências prolongadas de não-contingência, isto é, experiências em que ao comportamento

¹Esta distinção reflecte diferenças individuais quanto à percepção da responsabilidade pessoal sobre os resultados e acontecimentos de realização. O constructo "locus" de controlo foi operacionalizado e as escalas desenvolvidas para utilização com crianças são designadas como escalas de "locus de controlo" ou de "responsabilidade pela realização".

² Como veremos, no modelo de motivação desenvolvido por Harter, esta fonte de controlo relaciona-se estreitamente com a motivação dos alunos.

do sujeito não correspondem efeitos minimamente consistentes. A investigação conduzida no quadro desta teoria mostrou que a experiência de não contingência leva a um abaixamento de resposta, níveis mais baixos de persistência e menor qualidade de realização. Seligman (1975) descreve o fenómeno de desânimo aprendido da seguinte forma: a não contingência objectiva pode levar à percepção de não-contingência, que por sua vez se pode generalizar inadequadamente a outras situações em que não há não-contingência objectiva. Trata-se portanto de uma percepção aprendida de incontrolabilidade.

Como vimos, Weiner (1979) distingue entre "locus" de causalidade e controlo, acentuando que quer as causas internas quer as causas externas ("locus" de causalidade) podem diferir quanto à sua controlabilidade, o que terá efeitos motivacionais diferentes. Há causas internas controláveis (por exemplo o nível de esforço desenvolvido) e causas internas incontroláveis (por exemplo a capacidade). O "locus" de causalidade afecta sobretudo o impacto dos resultados na auto-estima: as causas internas maximizam tal impacto e as causas externas minimizam-no. A controlabilidade *versus* incontrolabilidade das causas relaciona-se com a persistência após insucesso.

A reformulação da teoria do desânimo aprendido de Abramson, Seligman e Teasdale (1978) estabelece relações explícitas entre o desânimo aprendido e as perspectivas atribucionais. No que diz respeito ao comportamento em situações de realização tipo escolar, os estudos conduzidos nesta linha mostraram que não é o grau de contingência objectiva que determina a percepção de não-contingência, mas que esta depende do padrão de atribuições causais do sujeito (Abramson, Seligman, & Teasdale, 1978; Dweck & Goetz, 1978). A não-contingência objectiva nem sempre leva ao desânimo e altos níveis de contingência nem sempre levam a persistência e comportamento orientado para a mestria.

Na sequência das primeiras formulações sobre o controlo próprio, diversos autores distinguiram duas dimensões do controlo que implicam a consideração de dois processos cognitivos envolvidos na percepção de controlo: um conceito

relacionado com a *contingência*, ou seja, com a susceptibilidade dos acontecimentos a influências causais e outro relacionado com a *competência*, ou seja, com a capacidade percebida para manifestar os comportamentos ou características necessários para influenciar os acontecimentos.

Assim, no contexto da teoria do desânimo aprendido, Abramson, Seligman e Teasdale (1978) distinguiram entre o desânimo pessoal, que se relaciona com determinadas formas dos julgamentos de competência e o desânimo universal que se relaciona com os julgamentos de contingência. O desânimo pessoal, designa a percepção de que os outros são capazes de gerar a resposta necessária para produzir o resultado desejado mas "eu" não, e o desânimo universal, designa a percepção de que ninguém poderá responder de forma a produzir o resultado desejado.¹

A teoria da aprendizagem social concebe a expectativa de reforço pessoal como a determinante mais próxima do envolvimento em determinada acção. O cálculo da probabilidade de obter um reforço é elaborado com base nas experiências anteriores (próprias ou dos outros), na medida em que estas fornecem ao sujeito informação acerca dos comportamentos que levam a certos resultados (percepção de relações estáveis entre comportamentos e efeitos) bem como acerca da sua competência para realizar esses comportamentos (resultado do confronto entre dificuldade que a tarefa representa para o sujeito e a percepção da competência própria). Ou seja, consideram como determinantes dois tipos de expectativa: por um lado a *expectativa de resultados*, determinada pela percepção de relações estáveis entre comportamento e consequências e por

¹ Com base em dados sobre o desenvolvimento dos julgamentos de competência e de contingência, Weisz e Cameron sugerem uma perspectiva desenvolvimental do desânimo aprendido e do controlo percebido. Os julgamentos de competência pessoal tendem a ser imprecisos e sobrevalorizados na primeira infância. As crianças nesta fase têm dificuldade em concluir que são incompetentes, mesmo face a insucessos repetidos (Stipek, 1983). Várias linhas de investigação (especialmente as de Nicholls, Ruble e Dweck) sugerem que a auto-depreciação e desânimo relativamente à competência própria (e que facilitam o desânimo pessoal (Abramson *et. al.*, 1978) não emergem até ao 2º/3º ano de escolaridade. O desânimo universal exige a capacidade de percepção de não-contingência. Esta percepção parece não emergir antes do 5º/6º ano de escolaridade (Weisz & Cameron, 1985). Assim, a susceptibilidade ao desânimo aprendido poderá variar com o nível de desenvolvimento.

outro a *expectativa de eficácia* própria, dependente da sua capacidade para realizar certos comportamentos.

Em 1977, Bandura (Bandura, 1977b) apresenta uma estrutura teórica (teoria da auto-eficácia) para a explicação das mudanças no comportamento, vendo-o não como controlado pelas suas consequências imediatas mas como adquirido e regulado através do mecanismo cognitivo de auto-eficácia. A sua teoria contribuiu para a interpretação e especificação de alguns aspectos do fenómeno de desânimo aprendido. Bandura distingue entre dois tipos de expectativa: a expectativa de eficácia e a expectativa de resultado. A expectativa de eficácia refere-se à percepção da capacidade própria para realizar os comportamentos necessários e a expectativa de resultado refere-se à crença de que certos comportamentos produzirão o comportamento desejado. A expectativa de resultado remete sobretudo para uma percepção de contingência entre comportamentos e resultados, e a expectativa de eficácia para a percepção da competência/capacidade própria. Assim, o conceito de auto-eficácia remete simultaneamente para as percepções de capacidade própria (a medida em que o sujeito crê que tem as necessárias competências para realizar os comportamentos exigidos) e para as percepções de controlo (a medida em que o sujeito é capaz de produzir certos efeitos ele próprio, implicando responsabilidade pessoal na produção dos efeitos). De facto, este conceito é mais vasto do que o conceito de capacidade como uma característica interna, sobretudo de natureza intelectual. Uma baixa auto-eficácia pode resultar de uma expectativa de resultado, por exemplo, da crença de que não é possível ter um resultado muito bom numa dada disciplina porque o professor não dá mais que bom. Com base na teoria de Bandura, os alunos com este tipo de crença exercerão menos esforço nesse sentido, porque percebem o esforço como inútil. Por outro lado, esta crença significa que ninguém conseguirá ter um resultado muito bom, o que retira ao próprio sujeito a responsabilidade de não o conseguir. Uma baixa auto-eficácia pode resultar de uma expectativa de eficácia, por exemplo da crença de que não se tem

capacidade para realizar os comportamentos necessários para obter um resultado muito bom. Esta crença leva também ao não desenvolvimento de esforço, mas a um abaixamento da auto-estima, porque o sujeito percebe que a responsabilidade é sua. O sentimento de auto-eficácia influencia por sua vez a motivação: a escolha de actividades em que o indivíduo se envolve, a quantidade de esforço desenvolvido e o grau de persistência face aos obstáculos.

Outros investigadores introduziram distinções semelhantes no significado do controlo, definindo dois tipos de conceitos ou variáveis, um relacionado com a competência e outro com a contingência¹:

1- Arnkoff e Mahoney (1979) distinguiram entre o controlo como uma competência (ou capacidades internas) e o controlo como poder (ou controlo sobre o mundo exterior, recursos ou reforços fornecidos pelo ambiente).

2- Savage, Perlmutter e Monty (1979) distinguiram entre o acto ou experiência de escolher e a percepção de controlo. O controlo percebido é a antecipação da oportunidade de escolha.

3- De modo semelhante, deCharms (1972, 1976, 1979) distingue entre causalidade pessoal e controlo percebido. Este último é uma inferência e a causalidade pessoal é a experiência de causar algo, de originar as próprias acções e controlar o ambiente.

4- Crandall (1971) distingue entre a competência para evitar um insucesso e a relação entre o comportamento próprio e um acontecimento desagradável. Considera que quando uma criança afirma que não é capaz de evitar um resultado indesejado (locus de controlo externo), isso pode significar duas coisas: que se sente incompetente para o evitar ou que não vê qualquer relação entre o seu comportamento e o acontecimento indesejado.

5- Brim (1980) distingue entre o sentimento de segurança (confiança) em si mesmo e a expectativa acção-resultado.

¹ Apresenta-se sempre primeiro o conceito relacionado com a competência e seguidamente o conceito relacionado com a contingência.

6- Gurin (1980) distingue entre competência pessoal e responsividade do ambiente.

7- Skinner e Chapman (1983) distinguem entre crenças de acção ("agency beliefs") e crenças de causalidade.

8- White (1959) definiu a motivação para a eficácia como a procura do sentimento de eficácia e não da aprendizagem que daí decorre. Harter (1978a, b) considera que este sentimento de eficácia exige a percepção de responsabilidade própria pelas realizações bem sucedidas. A teoria da eficácia (White, 1959) acentua que os indivíduos procuram um sentimento de eficácia, um sentimento de lidar de forma eficaz com o ambiente. Este sentimento pode ser visto como uma forma de controlo, focada no próprio sujeito (e não no ambiente e nos resultados), na capacidade do sujeito para se comportar de forma competente. Nesta perspectiva, a percepção de competência é o aspecto chave do controlo.

9- Weisz e Cameron (1985) definem quatro níveis ou classes de causalidade, distinguindo em particular entre "controlo pessoal" e "controlo humano". O "controlo pessoal" inclui os acontecimentos sujeitos ao controlo pessoal do sujeito. Ou seja, acontecimentos que o sujeito pode influenciar. O "controlo humano" inclui os acontecimentos sujeitos ao controlo humano, i.é., os acontecimentos que podem ser causados (na sua totalidade ou em parte) pelo menos por certas pessoas. Com base nesta distinção, considera-se que a percepção de controlo é elaborada com base em dois tipos de julgamentos: julgamentos de competência e julgamentos de contingência. Os julgamentos de competência referem-se à capacidade do sujeito para manifestar as características ou comportamentos necessários para a produção do acontecimento (controlo pessoal). Os julgamentos de contingência, consistem na avaliação da contingência, ou seja do grau com que um acontecimento pode ser controlado por variações do comportamento (controlo humano).

Apesar de não se sobreporem, estas distinções sugerem no entanto que vários autores reconhecem duas dimensões no controlo. Uma relacionada com a capacidade dos indivíduos para manifestar as competências necessárias para influenciar os acontecimentos e outra relacionada com a susceptibilidade dos acontecimentos a influências causais.

Resumindo, estas perspectivas teóricas consideram que, no sentido de julgar o grau de controlo sobre um determinado acontecimento, o sujeito avalia por um lado se o acontecimento é controlável (susceptível de controlo) e por outro se ele próprio pode controlá-lo (se tem as características ou competências necessárias).

Apesar do consenso bastante alargado quanto aos processos envolvidos na elaboração das crenças de controlo, diferentes perspectivas teóricas, como vimos, desenvolvem diferentes constructos específicos. As diferentes perspectivas teóricas diferem também quanto ao grau de *generalidade versus especificidade* situacional das crenças de controlo e quanto à ênfase de diferenças individuais *versus* situacionais nas crenças de controlo. A percepção acerca do que controla os resultados, concebida com um constructo ou traço unitário, tem também sido alvo de estudo no sentido de avaliar até que ponto esta variável é específica das situações.

Rotter considera que o comportamento é influenciado pela expectativa generalizada do sujeito quanto ao "locus" de controlo. De facto, Rotter, (1975) argumenta que as expectativas em cada situação são determinadas não só pelas experiências específicas nessa situação mas também, num grau variado, pelas experiências noutras situações que o sujeito percebe como semelhantes.

Em contraste com o conceito de expectativa generalizada, os modelos desenvolvidos no quadro teórico das atribuições enfatizaram a especificidade do controlo percebido. A percepção do que causa os resultados é vista como influenciada por factores da situação imediata (expls.: consistência da realização própria, nível de realização dos outros). Esta informação, específica da situação,

influencia as atribuições dos sujeitos. Por sua vez, as dimensões causais destas atribuições determinarão o grau de controlo percebido. Ou seja, os factores específicos da situação interferem com a percepção de controlo na medida em que influenciam as causas percebidas dos resultados.

Na formulação de Connell (1977) são distinguidas três áreas de actividade/competência: cognitiva, social/interpessoal e física. Este autor considera que o indivíduo pode perceber o controlo sobre os seus resultados numa dada área, como determinados internamente e, noutra área, como determinados externamente.

2.1- Controlo percebido, motivação e realização em contextos educativos

Alguns modelos da motivação em educação centram-se em particular na análise das percepções de controlo e suas implicações para a motivação e realização escolar.

O "modelo de controlo", desenvolvido por Weisz e Cameron, insere-se no paradigma da auto-eficácia. Partindo dos esclarecimentos oferecidos por quatro modelos tradicionais relacionados com o controlo percebido (teoria da aprendizagem social, teoria do desânimo aprendido, teoria das atribuições e teoria da eficácia), estes autores apresentam uma definição de controlo que procura sintetizar os aspectos principais do conceito tal como é definido pelas referidas teorias. O controlo consiste segundo estes autores em causar um acontecimento consistente com as intenções próprias (1985). Nesta definição acentua-se o papel causal do sujeito, que diferencia a noção de controlo da de probabilidade de ocorrência. A percepção de que se controla um acontecimento exige que o sujeito tenha um *papel causal* na produção do efeito desejado. Acentua-se por outro lado a consistência da influência causal com a *intenção* do sujeito, com aquilo que o sujeito pretende, o que distingue esta noção da noção de causalidade. A causalidade não implica necessariamente consistência com as intenções do

sujeito. A percepção de que o sujeito ele próprio foi a causa de acontecimentos não pretendidos ou indesejados é sinal de controlo pessoal interno nas teorias em que não se diferencia causalidade de controlo (como é o caso do conceito de "locus" de controlo). Apesar da responsabilidade pelo acontecimento ser pessoal, estes autores só consideram que há controlo pessoal se o efeito for no sentido pretendido pelo sujeito.

As relações entre causalidade e controlo foram aprofundadas por Weisz e Cameron (1985). Os autores consideram dois níveis de causalidade e dois níveis de controlo. Definem um primeiro nível "acontecimentos causados", como incluindo praticamente todos os acontecimentos. O segundo nível, uma sub-classe destes, é o nível da "causalidade humana" que inclui os acontecimentos susceptíveis de serem influenciados (na totalidade ou em parte) pelo menos por algumas pessoas, independentemente de poderem ser causados de harmonia com as intenções das pessoas. O terceiro nível "controlo humano" é uma sub-classe do nível anterior e inclui os acontecimentos sujeitos ao controlo humano. São os acontecimentos que podem ser causados (na sua totalidade ou em parte) pelo menos por algumas pessoas, numa direcção determinada (intencional). Finalmente o quarto nível é uma sub-classe do terceiro nível e é designado como "controlo pessoal". Este nível inclui os acontecimentos sujeitos (na sua totalidade ou em parte) ao controlo pessoal do sujeito. Inclui os acontecimentos que o sujeito pode influenciar numa direcção pretendida. Assim, os acontecimentos são susceptíveis, em graus diferentes, de "controlo humano" e "controlo pessoal". Os autores centram-se na análise do modo como os sujeitos avaliam o grau de *controlo pessoal* relativamente a um determinado acontecimento¹.

A avaliação das possibilidades de controlo é vista por Weisz e Cameron como central para a aprendizagem e motivação dos alunos. De acordo com o seu

¹Neste modelo, as crenças acerca da capacidade de controlo são vistas como tendo um carácter específico, o que as distingue do "locus" de controlo que se refere a um padrão geral de comportamento mais associado com variáveis de personalidade.

modelo, esta avaliação exige três processos de julgamento: julgamentos de contingência, julgamentos de competência e um terceiro processo de integração da informação fornecida pelos julgamentos de contingência e de competência. O julgamento de competência refere-se à capacidade do sujeito para manifestar as características ou comportamentos necessários para a produção do acontecimento. O julgamento de contingência refere-se à avaliação do grau com que um dado acontecimento pode ser controlado (influenciado causalmente numa direcção pretendida) por variações do comportamento. Os acontecimentos não controláveis (os que se situam fora do terceiro nível) são acontecimentos não-contingentes. O controlo seria função conjunta da contingência e da competência (processo de integração), de tal modo que o mais alto nível de controlo seria experienciado por indivíduos com elevada competência quando procuram influenciar acontecimentos altamente contingentes e o mais baixo nível de controlo seria experienciado por indivíduos de competência pouco elevada procurando influenciar um acontecimento pouco contingente.

Os autores apresentam uma série de estudos desenvolvimentais sobre os julgamentos de contingência e de competência. De acordo com os resultados destes estudos, até à pré-adolescência as crianças não distinguem entre acontecimentos contingentes e acontecimentos devidos ao acaso. Explicam estes resultados recorrendo à teoria de Piaget e Inhelder (1975), segundo a qual é ao longo do desenvolvimento que as crianças se tornam progressivamente mais conscientes dos acontecimentos devidos ao acaso e progressivamente mais capazes de reconhecer que acontecimentos tais como os fenómenos naturais não covariam com o seu próprio comportamento nem com o comportamento de mais ninguém. A constatação de que as crianças parecem não incluir nos seus processos de avaliação acerca do controlo, factores como a sorte ou acaso, levou Weisz e Cameron a questionar-se sobre os factores que poderão limitar o controlo que os alunos podem exercer. Sugerem que factores tais como "outros poderosos" ou

"regras institucionais" podem ser mais importantes e mais salientes na limitação do controlo do que o factor acaso¹.

No que se refere aos julgamentos de competência os autores afirmam que as investigações conduzidas na linha de diferentes teorias (Bandura, 1981; Ferenczi, 1916; Freud, 1948; Nicholls, 1978, 1979a) têm revelado predições desenvolvimentais semelhantes. De forma geral parece haver uma tendência desenvolvimental no sentido de julgamentos de competência progressivamente mais modestos e mais precisos. No que diz respeito à precisão ou exactidão dos julgamentos de competência própria, Weisz e Cameron sublinham que há requisitos desenvolvimentais cognitivos que constituem condições necessárias para uma avaliação precisa da competência. Contudo consideram que são condições necessárias mas não suficientes para um julgamento exacto de competência. As diferenças individuais na precisão dos julgamentos de competência podem ser determinados por uma variedade de factores não cognitivos, tais como o contexto social em que os alunos estão integrados², o uso que os alunos fazem da informação de comparação social ou a sua crença em concepções de capacidade do tipo "capacidade" *versus* "incremental".

Quer a subvalorização quer a sobrevalorização da capacidade de controlo sobre os acontecimentos são vistas por estes autores como indesejáveis para a progressão na aprendizagem e funcionamento motivacional dos alunos. Se a investigação sobre "locus de controlo" parece mostrar que se o sujeito acredita que pode, estará mais disposto a tentar e terá mais probabilidade de conseguir (ter sucesso), por outro lado, parece também claro (Dweck, 1985) que o sujeito pode manter essa crença apesar de ela não ser adequada na situação em questão.

¹No que diz respeito a esta questão, as conclusões destes autores parecem apontar para linhas de investigação semelhantes às seguidas pela investigação conduzida no contexto da estrutura teórica das atribuições que se orienta precisamente para a identificação das causas percebidas para os acontecimentos.

²À frente analisaremos a influência de factores da situação de aula e no seu contexto indicaremos algumas das características da situação de aula que parecem dificultar um julgamento preciso de controlo.

Assim, o aluno terá de discriminar entre as situações que são controláveis e as que não são. Sobretudo dada a complexidade da situação de aula, é frequentemente difícil para os alunos julgar se serão capazes de atingir determinados objectivos. Os alunos podem continuar a tentar quando não têm de facto uma probabilidade realista de conseguir. Ou podem decidir desistir prematuramente, quando de facto, com persistência, podiam controlar o acontecimento

Weisz e Cameron sugerem que diferenças na capacidade de fazer julgamentos exactos de controlo levam a diferenças na resposta afectiva face a resultados adversos e na susceptibilidade a formas específicas de desânimo aprendido.

A tendência, das crianças até ao 6º grau de escolaridade, para exagerar o grau com que os acontecimentos são contingentes e a sua dificuldade em reconhecer a incontrolabilidade inerente aos acontecimentos casuais (não-contingentes) pode envolver um risco especial: quando resultados adversos ocorrem de forma não contingente, as crianças terão tendência a perceber contingência onde ela não existe, a atribuir responsabilidades consistentes com as contingências percebidas mas inadequadas e, consequentemente, daí derivar sentimentos de vergonha injustificada¹.

No que se refere ao desânimo aprendido, os autores sugerem, com base no seu modelo, algumas especificações. Assim, a imprecisão e exagero dos julgamentos de competência na infância (até ao 3º/4º anos de escolaridade) poderá evitar o desânimo pessoal tal como foi definido por Abramson *et al.* (1978). De facto, este tipo de desânimo relaciona-se com o julgamento de competência. O desânimo universal, na medida em que exige a capacidade de percepção de não-contingência, será também pouco provável. A partir do 4º ano de escolaridade a probabilidade de desânimo pessoal poderá aumentar, devido à progressiva capacidade de avaliar a competência própria relativamente à dos outros e da percepção de ser menos capaz. A partir do 6ºano de escolaridade os alunos serão

¹Estudos realizados por estes autores mostraram que a responsabilidade pessoal, orgulho e vergonha podem ser fortemente influenciados pelos julgamentos de contingência.

mais susceptíveis ao desânimo universal e capazes de experienciar ambas as formas identificadas por Abramson *et al.*

Rothbaum, Weisz e Snyder (1982) desenvolvem um modelo de relação entre os processos de controlo e as percepções e comportamentos dos alunos. Este modelo desenvolveu-se inicialmente no sentido de explicar comportamentos de desistência face a tarefas, nomeadamente nos casos de desânimo aprendido. Contrariamente às interpretações habituais da literatura sobre os processos de controlo, que consideram que os sujeitos abandonam, desistem das tentativas de controlo, este modelo sugere que a desistência face à tarefa (não envolvimento, diminuição do esforço) reflecte uma forma diferente de tentativa de controlo, que designaram como controlo secundário. Ou seja, os sujeitos podem utilizar duas estratégias na tentativa de controlar os acontecimentos. O controlo primário consistiria na tentativa de modificar as realidades existentes no sentido que o sujeito pretende. O controlo secundário consistiria na tentativa de se acomodar às realidades existentes, modificando as cognições acerca de um acontecimento (por exemplo as expectativas ou o valor do acontecimento) de modo a modificar o impacto do acontecimento sobre si próprio. Em termos motivacionais, esta forma de controlo parece ser menos disfuncional do que o abandono, desistência de controlo, embora comportamentalmente assumam aspectos semelhantes. No que diz respeito às situações de sala de aula, esta forma de controlo parece ser mesmo especialmente adaptativa, nomeadamente face a acontecimentos que estão realmente fora do controlo dos alunos (como as regras de comportamento); no entanto, como sublinha Dweck (1985), esta forma de controlo pode representar uma resposta defensiva e disfuncional se for adoptada com base em evidência insuficiente ou distorcida quanto à possibilidade de controlo próprio sobre os acontecimentos. Weisz e Cameron acentuam que uma boa adaptação à situação escolar pode depender em parte da capacidade dos alunos para distinguir entre os alvos adequados para a utilização do controlo primário (por exemplo as notas escolares) e os alvos adequados para a utilização de controlo secundário (por expl.

regras e disciplina). Desta forma, podem também distinguir-se formas de obediência ou submissão que envolvem sentimentos de controlo (secundário) de formas que envolvem desistência de controlo. A valorização do controlo secundário como uma estratégia mais positiva do que a desistência de controlo, para lidar com realidades inalteráveis implica a valorização do controlo próprio, não só como mediador do envolvimento e subsequente realização, mas como fim em si mesmo, representando um funcionamento motivacional qualitativamente superior.

A concepção de que o desenvolvimento de esforço, tentativas e persistência e consequentes resultados de realização dependem da apreciação que os sujeitos fazem quanto às suas possibilidades de obter os resultados desejados, constitui também o cerne do modelo de deCharms (1984).

No contexto do quadro teórico das atribuições, deCharms (1984) propõe um modelo para a compreensão da motivação em contextos educativos. Considera que para além das duas finalidades educativas tradicionalmente valorizadas - aquisição de conhecimentos e formação de hábitos - o desenvolvimento do aluno enquanto agente, autor e actor deve constituir uma finalidade educativa.

O sentimento de responsabilidade pessoal pelos efeitos produzidos foi acentuado por DeCharms como central para a motivação em contextos educativos. O autor define a "causalidade pessoal" como fazer algo intencionalmente para produzir uma mudança, desenvolvendo o seu modelo em torno deste conceito.

As experiências de causalidade pessoal constituem uma finalidade, um motivo em si mesmas, que os sujeitos procuram experienciar paralelamente à procura de efeitos específicos que procuram conseguir em determinada situação. "We assume a priori that being the cause of desired changes is the aim of actions of agency" (deCharms, 1984, p. 277). A percepção de controlo sobre os acontecimentos é vista como a determinante chave da motivação (do envolvimento) não só na medida em que afecta a segurança de que o resultado

desejado será conseguido (eleva a probabilidade do acontecimento), mas também porque é motivadora em si mesma. Para que haja experiências "origem", é necessário que o comportamento seja eficaz, isto é, que o sujeito obtenha o efeito específico que se propôs. deCharms acentua que a eficácia é uma condição necessária mas não suficiente para a determinação do sentimento de causalidade pessoal. É necessário também que o sujeito tenha a percepção de que foi ele próprio que o produziu. Por exemplo, se um aluno se comporta de determinada maneira por referência àquilo que o professor pretende, o sentimento de causalidade pessoal será baixo, mesmo que o nível de realização seja elevado.

Dois tipos de experiência são vistas como fundamentais nos contextos educativos: experiências de "locus" de causalidade externo para o comportamento, designadas como experiência "joguete" ("pawn") - sentimento negativo de ser empurrado, pressionado, impelido de um lado para o outro - e experiências de "locus" de causalidade interno, designadas como experiências "origem" ("origin") - sentimento positivo de determinação interna das acções próprias. Quando o sujeito tenta causar um acontecimento e consegue produzir a mudança desejada, sente que foi ele que a originou (experiências "origem"). Quando a tentativa é fracassada (qualquer outro agente interferiu com a causalidade pessoal) sente que foi submetido a forças exteriores (experiências "joguete").

No seu modelo, as competências de acção ("agency") consistem na utilização de competências pessoais para produzir mudanças desejadas e o seu desenvolvimento produz percepções de causalidade pessoal, que são centrais para a aprendizagem e que se reflectem em maiores ganhos académicos. O "Carnegie Project" foi desenvolvido no sentido de treinar os professores na promoção da causalidade pessoal de alunos dos 6º e 7º graus de escolaridade. A intervenção junto dos alunos consistiu na realização de exercícios enfatizando quatro conceitos principais: conceito de si próprio, motivação para a realização, estabelecimento de objectivos realistas e conceitos de "origem"/"joguete". Este

treino de causalidade pessoal deveria reflectir-se em mais comportamentos "origem" por parte dos alunos. Foram definidas seis categorias de comportamento "origem"/"joguete": (1) Estabelecimento interno de objectivos. (2) Determinação interna de actividades instrumentais. (3) Realismo. (4) Responsabilidade pessoal. (5) Confiança em si próprio. (6) Controlo interno. Um grupo de alunos sujeitos ao treino e outro grupo sem treino foram avaliados nestas seis categorias de comportamento. A hipótese geral de que as seis categorias de comportamento origem seriam mais frequentes em função do treino foi confirmada. A avaliação do projecto mostrou ainda efeitos significativos do treino no rendimento académico, pontualidade e absentismo dos alunos. Para além das seis categorias de comportamento "origem" que foram alvo de especial atenção, a avaliação revelou que outro tipo de comportamentos "origem" foi também afectado: as crianças tornaram-se progressivamente mais moderadas nos riscos assumidos, o que a par de um maior realismo é entendido pelos autores como significando uma melhoria no sentido do estabelecimento de objectivos realistas.

2.2- Síntese

Dois componentes do controlo parecem estar implicados nos processos de motivação: a percepção de competência e a percepção de contingência. A motivação e o nível de realização parecem depender de uma proporção adequada de cada um destes dois tipos de percepção. Os modelos de motivação em educação que acentuam especialmente as percepções de controlo (o modelo de Weisz e Cameron e o modelo de deCharms) sublinham a importância do carácter pessoal, interno, do controlo, a responsabilidade pessoal e o papel causal do sujeito, embora ambos os modelos considerem que a percepção de competência ou a eficácia da acção própria constituem também condições necessárias.

Uma das contribuições de Weisz e Cameron consiste em analisar as condições (sobretudo condições relacionadas com os processos de desenvolvimento cognitivo) de produção de julgamentos precisos acerca da possibilidade de controlo sobre acontecimentos particulares em contextos académicos. Neste contexto, chamam a atenção para dois aspectos que nos parecem especialmente interessantes para a motivação em sala de aula. Relativamente ao julgamento de contingência, e no que diz respeito a alunos até ao 6º ano de escolaridade, uma análise baseada na dicotomia entre acontecimentos percebidos como contingentes ou não contingentes não é adequada, uma vez que as crianças não fazem julgamentos de não-contingência. É necessário portanto investigar sobre os efeitos de outros factores nos julgamentos de controlo, como por exemplo os efeitos da percepção de que "outros poderosos" ou "regras institucionais" são contingentes aos acontecimentos. Relativamente ao julgamento de competência, acentuam que quer a sua magnitude, quer a sua precisão, dependem de outros factores para além dos factores desenvolvimentais. Por exemplo, das condições situacionais, nomeadamente da situação de sala de aula, o que poderá ter implicações importantes para o planeamento educativo.

III- Desejabilidade

Como dissemos, os processos psicológicos em jogo na motivação são basicamente processos de previsão e avaliação. No capítulo anterior analisámos o papel dos julgamentos acerca da capacidade e controlo próprios. Neste capítulo analisaremos o papel dos julgamentos acerca da desejabilidade de certos objectos ou actividades. Para além do que o sujeito acha que é capaz de fazer, o que o sujeito deseja (ou acha que deve fazer) tem sido considerado como um determinante da motivação.

Se por um lado a percepção de competência própria é um factor determinante da acção, por outro, não é em si própria um determinante suficiente. Há muitas acções em que os sujeitos não se envolvem, apesar de terem a certeza de as conseguir realizar. Por outro lado os sujeitos envolvem-se em acções apesar de não estarem seguros da sua competência para as realizar. Outras variáveis têm sido consideradas como tendo impacto motivacional. Trata-se de variáveis relacionadas com o *valor* de que as actividades ou objectos do ambiente se revestem para o sujeito.

Relativamente às percepções relacionadas com a competência própria, as percepções acerca do valor têm sido bastante menos exploradas na investigação motivacional.

A motivação foi concebida pelas teorias do incentivo como uma atracção originada num objecto externo ao sujeito, em termos do valor de atracção dos incentivos para dirigirem e influenciarem o comportamento. O conceito de incentivo, que se refere ao valor atractivo de um objecto ou actividade, reflecte já a importância atribuída ao "valor" na motivação. Este factor motivacional é valorizado sobretudo pelas abordagens da motivação do tipo expectativa x valor. No entanto, no contexto destas abordagens há uma tendência para considerar não propriamente o incentivo (sediado nos objectos), mas sim indicadores do modo como os sujeitos processam e respondem aos incentivos.

Um dos conceitos que reflectam esta tendência é o conceito de valência (satisfação esperada) que foi desenvolvido no contexto da teoria das expectativas (modelo de utilidade subjectiva esperada introduzido na psicologia industrial-organizacional por Vroom, 1964). Esta teoria relaciona as acções (escolha, realização e persistência) com a atractividade ou aversão percebidos das consequências esperadas de uma acção. Assume que as acções se relacionam com as expectativas por um lado e com os valores subjectivos (valências) das consequências da acção, por outro.

O termo *valor subjectivo* sublinha precisamente que uma determinada actividade ou objecto não tem o mesmo valor para todos os sujeitos. Reconhece-se assim que os acontecimentos exteriores são alvo de processamento por parte do sujeito antes de afectarem o seu comportamento e assume-se que um desses processos é a avaliação valorativa ou julgamento do seu valor.

1- Desejabilidade: satisfação antecipada e adequação

Utilizámos o termo desejabilidade procurando chamar a atenção para a dimensão social-normativa do conceito de valor na motivação. Quer se trate do valor ligado ao sucesso, à actividade ou a outras consequências tornadas possíveis através da realização de uma tarefa, parece estar sempre implícita a valorização social. De facto, para além dos conceitos relacionados com a valência (satisfação antecipada), é possível distinguir outro tipo de conceito -as normas subjectivas- que se refere às pressões sociais (eventualmente internalizadas) para realizar ou não uma acção e que se relacionam com a percepção da adequação das acções. Isto é, um dos factores que parecem ser pesados no processo de avaliação valorativa de uma actividade é o julgamento sobre a sua adequação às normas dos grupos de referência do sujeito.

Trata-se de uma distinção introduzida para efeitos de clareza de exposição, pois o reconhecimento do papel dos factores sociais-normativos está implícito mesmo no conceito de satisfação antecipada. Mesmo as noções mais restritivas de valor, como por exemplo a contida na teoria de Atkinson (em que o valor se refere unicamente à satisfação derivada do sucesso na tarefa), implicam a dimensão social do valor. De facto, só se pode entender que o valor seja tanto mais elevado quanto mais difícil a tarefa, se se considerar o valor social do sucesso. O baixo valor do sucesso nas tarefas fáceis pressupõe que não é o sucesso (uma realização correcta da tarefa) em si próprio que é valorizado, mas sim um

determinado nível ou tipo de sucesso, valorizado socialmente. Do mesmo modo, um alto valor atribuído a tarefas difíceis só se pode conceber se se consideram outros valores (sejam eles valores ligados à demonstração de boa-vontade, esforço, persistência, ou qualquer outro tipo de valor instrumental ligado à actividade) para além do valor ligado à realização bem sucedida. O prazer ou satisfação ligados ao sucesso parecem assim relacionar-se com a sua valorização social. No contexto da problemática relativa à motivação intrínseca/extrínseca, a adequação às normas é considerada como uma motivação extrínseca, por oposição ao valor associado à actividade em si mesma, às suas características inerentes. O aspecto do valor que se relaciona com a adequação parece, neste caso da motivação intrínseca, estar ausente. Sendo difícil conceber (pelo menos a partir de um certo nível de desenvolvimento) uma motivação independente dos valores vigentes nos grupos sociais, uma vez que a motivação, como qualquer fenómeno psicológico, não pode ser separada do processo de socialização do indivíduo, é mais plausível que no caso da motivação intrínseca a avaliação da adequação seja secundária. Note-se ainda que valor ligado à actividade em si própria pode não ser o único em jogo e que o envolvimento na actividade pelas suas características inerentes pode ser visto como adequado. Para além disso, como veremos a propósito da motivação intrínseca/extrínseca, ao longo do desenvolvimento os valores exteriores são internalizados e o julgamento de adequação passa a referir-se a valores pessoais e não exteriores. Um funcionamento motivacional que não contemple a adequação da acção própria é concebível, mas disfuncional.

Em algumas teorias e modelos da motivação a dimensão de adequação do valor é especialmente evidente. Crandall, por exemplo, define o valor como explicitamente relacionado com a aprovação social: é a importância que o sujeito atribui à aprovação do seu nível de competência num dado domínio. Maehr, na sua teoria do "investimento pessoal", considera que o julgamento acerca do valor das tarefas é uma característica crucial para a explicação de variações na motivação

e que é determinado pelos grupos de referência do indivíduo. Nesta teoria, um dos determinantes do investimento pessoal são as "possibilidades de acção" ou alternativas percebidas pelos indivíduos para perseguir os objectivos. Maehr acentua que não se trata apenas das alternativas percebidas como disponíveis, mas das que são percebidas como adequadas em termos das normas socio-culturais. O interesse por uma actividade não surge somente da informação sobre a existência de tal actividade, mas também da sua adequação, do valor que o grupo de referência lhe dá, do reforço e estimulação dessa alternativa, da facilitação nesse sentido. A investigação sobre o nível de aspiração mostrou repetidamente que os factores sociais normativos desempenham um papel importante no nível de aspiração face a uma tarefa (Locke & Latham, 1990). Isto significa que os valores vigentes (ou melhor, a percepção sobre os valores vigentes) interferem com o valor que o sujeito atribui a uma actividade. Trata-se no fundo do reconhecimento das implicações motivacionais do processo de socialização.

Estudos recentes têm mostrado que um dos modos interessantes de compreender as diferenças socio-culturais nos padrões de realização consiste em analisá-las à luz da motivação para a realização, nomeadamente de variáveis tais como o valor e as aspirações. O estudo de Fontaine (1990), por exemplo, mostrou a influência de valores, normas, expectativas sociais e práticas educativas familiares (de diferentes grupos socio-económicos-culturais e sexuais) na diferenciação da motivação para a realização. Estudos comparando diferentes culturas têm mostrado que a diferente valorização das tarefas escolares parece ser a característica crítica na explicação de variações culturais nos padrões de realização (Duda, 1980, 1981; Fyans, Salili, Maehr, & Desai, 1983; Willig, Harnish, Hill & Maehr, 1983). Cooper e Tom (1984) mostram que o nível socio-económico é um importante determinante da motivação para a realização. Acentuam que estas variáveis são no fundo pseudo-variáveis, que têm subjacentes variáveis associadas com os significados que diferentes grupos socio-económicos e étnicos atribuem à luta pelo sucesso. Estes significados, como acentuam Ames e Ames (1984a)

provavelmente relacionam-se de perto com diferentes valores e objectivos respeitantes à luta pelo sucesso. Na revisão da investigação feita por Cooper e Tom, muitas das diferenças culturais no que diz respeito à motivação foram explicadas em termos de conceitos relacionados com o valor. A variável central na investigação inter-cultural relaciona-se com os valores subjacentes da cultura e estas diferenças de valores são o factor motivacional significativo.

Feather (1988) considera que os valores mais gerais agem sobre a motivação na medida em que sensibilizam selectivamente o indivíduo para perceber certos objectos e actividades numa determinada situação como desejáveis (adquirindo uma valência positiva) ou indesejáveis ou aversivos (adquirindo uma valência negativa).

O termo desejabilidade procura reflectir, integrando-os, estes dois tipos de conceitos: o desejável é o que se quer e o que se pensa que deve.

2- Relação entre valor, expectativas e motivação

Valor e expectativas

Na teoria da motivação para a realização o valor subjectivo (valência) é inversamente proporcional à expectativa (ou probabilidade de sucesso). Feather (1988) apresenta resultados de investigação nos quais a valência e a expectativa de sucesso se relacionam positivamente. Sugere que um dos modos de resolver esta contradição consiste em considerar simultaneamente o tipo de atribuições causais envolvidas. O valor subjectivo das actividades ou resultados depende em parte das implicações que tais actividades ou resultados têm nas características do "self" valorizadas pelo sujeito. Se o sujeito faz atribuições do seu sucesso à capacidade própria (factor positivo e estável), então uma baixa expectativa de sucesso fará aumentar a valência positiva do sucesso (relação negativa entre expectativa e valência).

Crandall (referida por Fontaine, 1990) considera que o valor de atracção do sucesso é independente das expectativas. A expectativa produz diferenças de persistência no comportamento (numa relação positiva entre expectativa e persistência). O valor de atracção do sucesso maximiza estas diferenças de persistência. Assim, uma criança com baixa expectativa de sucesso abandonará mais rapidamente a tarefa se se tratar de um domínio de actividade pouco valorizado e persistirá mais numa tarefa relativamente à qual tem expectativas elevadas, se se tratar de um domínio de actividade muito valorizado. Para esta autora o valor de atracção de sucesso não se relaciona com o sucesso em si mesmo. É antes função da importância que a criança atribui à aprovação social do seu nível de competência num dado domínio. Como sublinha Fontaine (1990), esta competência não se limita à capacidade intelectual ou estatuto social que as actividades permitem conseguir. Se a criança valoriza muito um domínio, investirá nesse domínio, mesmo que a expectativa seja baixa. O valor está portanto dependente da aprovação ou reforço social.

Neste modelo, a expectativa e o valor parecem referir-se a coisas diferentes. A expectativa, à probabilidade de resolver bem a tarefa, que não constitui o motivo da acção. O valor, à aprovação do seu nível de competência que, apesar de ser demonstrado através da qualidade de resolução da tarefa, não depende somente do sucesso na tarefa.

Valor e motivação

No modelo de Crandall, embora independentes, o valor de atracção e a expectativa predizem melhor a realização quando são tomadas em conjunto do que separadamente.

Feather (1988) mostrou que certas escolhas são preditas pelo produto multiplicativo do valor subjectivo (valência) e da expectativa, o que está de acordo com a teoria das "expectativas x valor (valência)", mas que noutros casos a escolha parece depender sobretudo ou da valência ou da expectativa.

A investigação sobre as relações entre valência e realização têm revelado resultados contraditórios. Alguns estudos mostram efeitos positivos da valência na realização (Arvey, 1972; Locke & Shaw, 1984; Matsui *et al.*, 1981). Em contraste, Garland (1985), Locke e Latham (1990), Meyer e Gellatly (1988) encontraram uma correlação negativa entre valência e realização. Analisando o modo como se avalia a valência nas diferentes investigações, Locke e Latham (1990) mostram que quando se avalia a instrumentalidade (utilidade de diferentes níveis de realização para o atingimento de uma variedade de objectivos pessoais) e não a satisfação esperada, então aquela associa-se positivamente com a realização. Sublinham que estes resultados se obtêm mesmo na ausência de qualquer incentivo exterior. A correlação negativa entre valência e realização é interpretada por estes dois autores no contexto da sua teoria (teoria do estabelecimento de objectivos e realização), como revelando a necessidade de conhecer os objectivos que o sujeito se propõe face à realização de uma tarefa e que exporemos à frente. Note-se no entanto que esta correlação não significa que uma baixa satisfação esperada tem efeitos positivos sobre o nível de realização e que uma alta satisfação esperada tem efeitos negativos sobre o nível de realização. Significa sim que os sujeitos que antecipam pouca satisfação relativamente ao resultado numa dada tarefa tendem a obter maiores níveis de realização nessa tarefa do que os indivíduos que antecipam muita satisfação.

A influência do valor subjectivo nas escolhas e nível de realização depende da possibilidade de escolha livre dada ao sujeito. Feather (1988) salienta que o valor subjectivo (valência) exerce pouco efeito quando não se trata de escolhas livres, isto é, quando o indivíduo é forçado por exigências exteriores a decidir por uma direcção particular. Numa síntese sobre as aspirações, Fontaine (1990), refere que o valor atractivo da tarefa tem pouco impacto quando o envolvimento na tarefa não é uma opção pessoal, é imposto. Neste caso, o nível de realização dependerá mais das expectativas e do conceito de competência própria.

3- O valor nos modelos da motivação em educação

No contexto dos modelos da motivação em educação, o valor tem sido alvo de interesse quase exclusivamente por parte do paradigma da motivação intrínseca, que apresentaremos à frente. Contudo Tesser e Campbell (1985) e Stipek (1984) fazem algumas referências ao papel do valor na motivação dos alunos, salientando sobretudo o seu interesse para a compreensão dos procesos de ensino/aprendizagem.

No *modelo da manutenção da avaliação de si próprio* (Tesser & Campbell, 1985), o valor da actividade para o sujeito é visto como um factor motivacional determinante. Estes autores definem o conceito de relevância que é um conceito muito próximo do conceito de valor na motivação. A relevância é a importância de uma dada área (ou dimensão) de realização para a definição de si próprio. Os autores consideram que cada sujeito valoriza apenas algumas áreas ou dimensões de realização. Isto é, para um sujeito, ser bom futebolista pode ser importante para a definição de si próprio e ser um bom orador pode ser irrelevante. É nas dimensões relevantes para a definição de si próprio que o sujeito se empenhará de forma especial. A própria definição operacional do conceito de relevância contempla desde logo algumas das implicações motivacionais e comportamentais desta variável. De acordo com os autores, quando uma dimensão é relevante para a definição de si próprio, o sujeito descreve-se em termos dessa dimensão, luta para ser competente nessa dimensão ou escolhe livremente tarefas/actividades relacionadas com essa dimensão. Esta definição implica que se o sujeito não valoriza uma determinada dimensão da realização, não tenderá a escolher actividades com ela relacionadas, nem a lutar pelo desenvolvimento de competências nessa dimensão. No entanto os autores não se centram na análise das relações entre diferentes graus de valorização e estes indicadores de motivação. No seu modelo, o principal papel desta variável reside nos seus efeitos sobre a avaliação de si próprio. A avaliação de si próprio é considerada pelos

autores como o motivo básico da acção, de tal modo que o modelo prevê que os sujeitos se comportarão de modo a manter uma avaliação positiva de si próprio ou a evitar uma avaliação negativa de si próprio. O modelo postula que a avaliação de si próprio depende em parte da informação sobre a realização dos outros (informação de comparação social).

Como vimos, este modelo propõe que a avaliação de si próprio pode ser afectada através de um de dois processos: processo de reflexão e processo de comparação (ambos são processos de comparação social no sentido lato do termo). A utilização preferencial de um ou de outro destes processos é determinada pela relevância da dimensão de realização. Se uma dimensão de realização é muito relevante para o sujeito, o processo de comparação será mais preponderante e se a dimensão de realização é pouco relevante, o processo de reflexão será mais preponderante. As consequências opostas de cada um destes processos na avaliação de si próprio levam a diferentes estratégias motivacionais, algumas das quais têm consequências negativas para a aprendizagem. Por exemplo, uma das estratégias consiste em desvalorizar a dimensão de realização na qual o(s) outro(s) psicologicamente próximos têm uma realização melhor do que a realização própria. Outra, consiste em distorcer a percepção acerca da realização do outro (diminuindo-a), o que pode criar uma ilusão de competência. Note-se que é precisamente nas dimensões mais valorizadas pelo sujeito que a avaliação de si próprio é facilmente ameaçada, levando à utilização de estratégias mais disfuncionais. Ou seja, o modelo sugere que o valor pode ter efeitos negativos na motivação, sobretudo na motivação em situações de realização do tipo escolar, nas quais a informação de comparação social está constantemente presente.

No contexto do paradigma das atribuições, as investigações de Stipek acerca do desenvolvimento das cognições relacionadas com a realização revelaram que na pré-escola e 1º ano de escolaridade primária as crianças não valorizam o rendimento académico em si mesmo. Aliás, nesta fase do desenvolvimento, o rendimento académico parece não se diferenciar

completamente da conduta em geral. É ao longo dos primeiros anos de escolaridade que as crianças aprendem a diferenciar entre o rendimento académico e o bom comportamento e aprendem que o rendimento académico é valorizado na nossa sociedade. Refere os estudos de Brophy e Everston (1981) como evidência de que as crianças mais pequenas tratam a sala de aula mais como um ambiente social do que como um ambiente académico. Estas mudanças no valor poderão, de acordo com Stipek, ter importantes implicações no comportamento de realização. As crianças pequenas poderão por exemplo empenhar-se sobretudo em "serem boas" mais do que em realizar bem. Acentua no entanto que não há investigação sobre as relações dos valores de realização com os comportamentos de realização, podendo-se apenas especular acerca dessas relações. A progressiva valorização do rendimento académico, acompanhada pelo declínio da expectativa de sucesso e das percepções de competência própria, é vista por Stipek como potencialmente negativa para o comportamento de realização, nomeadamente favorecendo o evitamento disfuncional do insucesso e o comportamento de desânimo aprendido.

4- Facetas do valor

O conceito de valor não tem sido alvo de definição precisa na motivação. Diferentes aspectos do valor têm sido acentuadas como tendo um papel na motivação. Com base na análise dos conceitos de valor em diferentes teorias e modelos, procurámos delimitar as suas dimensões ou componentes. O valor subjectivo ou valência parece comportar quatro facetas principais:

- O valor do sucesso, ou a importância subjectiva de conseguir realizar bem num dado domínio.
- O valor intrínseco ou interesse, i.é, a quantidade de prazer retirado do envolvimento na actividade em si mesmo.

- O valor de utilidade ou a instrumentalidade de se envolver na actividade para atingir uma variedade de objectivos a curto e a longo prazo¹.

- O custo. O custo de se envolver na actividade, relativamente àquilo que se perde, àquilo de que se desiste, ou ao que se sofre.

A exposição que se segue constitui uma proposta de sistematização da temática do valor na motivação, organizada em torno destas quatro facetas ou componentes do valor.

4.1- Valor do sucesso

Na teoria da motivação para a realização de Atkinson, o investimento numa dada actividade é visto como determinado em parte pelo valor dos resultados antecipados (valor atractivo do sucesso e valor repulsivo do insucesso). Recorde-se, em síntese, a sua concepção sobre o mecanismo da motivação para a realização. A tendência para se envolver em actividades orientadas para o sucesso (T_a) resulta do conflito entre duas tendências que se opõem:

$T_a = T_s$ (tendência para o sucesso) - T_{af} (tendência para evitar o insucesso)².

A tendência para o sucesso (T_s) é concebida como o produto da força da motivação para o sucesso (disposição estável e geral da personalidade), da probabilidade de sucesso (antecipação da probabilidade de sucesso) e do valor de atracção do sucesso e a tendência para evitar o insucesso (T_{af}) como o produto da força da motivação para evitar o insucesso, da probabilidade de insucesso e do valor repulsivo do insucesso, ou seja:

¹A teoria das expectativas de Vroom (1964) distingue entre instrumentalidade (crença de que um certo nível de realização levará a resultados valorizados) e valor (valência) desses resultados.

² T_a = Tendency to perform the activity; T_s = Tendency to seek success; T_{af} = Tendency to avoid failure

$$Ta = Ms \times Ps \times Ins - Maf \times Pf \times Inf^1$$

Conceptualmente, o valor atractivo do sucesso refere-se à antecipação do nível de orgulho ou satisfação que o sujeito experienciará em caso de sucesso e o valor repulsivo do insucesso à antecipação do nível de vergonha ou humilhação que o sujeito experienciará em caso de insucesso.

Atkinson assume que o valor depende da probabilidade de sucesso. O valor de atracção do sucesso (Ins) é directamente proporcional ao nível de dificuldade da tarefa. Ou seja, o sucesso numa tarefa difícil tem mais valor (é mais atractivo) do que o sucesso numa tarefa fácil. Atkinson traduz esta concepção substituindo na sua fórmula matemática Ins por $1 - Ps$. O valor repulsivo do fracasso é tanto maior quanto mais fácil for a tarefa ($Inf = -Ps$). Ou seja, o insucesso numa tarefa fácil é mais repulsivo que o insucesso numa tarefa difícil. A probabilidade de insucesso depende também da probabilidade de sucesso, em razão inversa: $Pf = 1 - Ps$. Assim, em sujeitos com igual motivação para o sucesso (Ms), a tendência para o sucesso será máxima quando o valor atractivo do sucesso é médio. Sendo $Ins = 1 - Ps$, quando Ps se aproxima de 0.50, Ins aproxima-se também de 0.50, o que maximiza o produto $Ps \times Ins$. Nos sujeitos com igual motivação para evitar o insucesso (Maf), a tendência para evitar o insucesso será máxima quando o valor repulsivo do insucesso é médio. O valor repulsivo do insucesso aproxima-se de 0.50 quando Ps se aproxima de 0.50 e, neste caso, $Pf (= 1 - Ps)$ aproxima-se também de 0.50, maximizando o produto $Pf \times Inf$.

Assim, nos sujeitos com uma motivação para o sucesso maior que a motivação para evitar o insucesso ($Ms > Maf$), a tendência para a acção será maior quando o valor atractivo do sucesso é intermédio. Nos sujeitos com uma motivação para evitar o insucesso maior do que a motivação para o sucesso ($Maf > Ms$), a tendência para a acção será maior quando o valor repulsivo do insucesso é muito elevado ou muito baixo. Na teoria de Atkinson, a relação entre valor e tendência

¹ Ms = Motive to achieve success; Ps = Probability of success; Ins = Incentive value of success; Maf = Motive to avoid failure; Pf = Probability of failure; Inf = Negative incentive value of failure.

para a acção não é pois linear, mas sim curvilínea, representando uma função em "U" invertido no caso dos sujeitos com $M_s > M_{af}$ e uma função em "U" para os sujeitos com $M_{af} > M_s$.

Diversas investigações têm procurado confirmar esta teoria, comparando sujeitos muito motivados para o sucesso com sujeitos muito motivados para evitar o insucesso, no que se refere quer ao comportamento de risco (escolha de tarefas de diferentes níveis de dificuldade) quer no que se refere à persistência na tarefa. No que se refere ao comportamento de risco, de acordo com a teoria os sujeitos muito motivados para o sucesso escolherão preferencialmente tarefas de nível de dificuldade intermédio (que se revestem para estes sujeitos de um valor atractivo intermédio) e os sujeitos com alta motivação para evitar o insucesso evitarão estas e escolherão preferencialmente tarefas muito fáceis ou muito difíceis (que para estes sujeitos têm um valor repulsivo muito elevado ou muito baixo). Com base na concepção de que os sujeitos procuram maximizar o afecto positivo e minimizar o afecto negativo, os sujeitos com alta motivação para o sucesso preferirão tarefas de nível de dificuldade intermédia, uma vez que são essas que apresentam maiores probabilidades de experienciar orgulho: as tarefas muito fáceis revestem-se de pouco valor, uma vez que o sucesso em tarefas fáceis é pouco importante, não é motivo de grande orgulho ou satisfação; embora o sucesso em tarefas muito difíceis seja motivo de grande orgulho e satisfação, o seu elevado grau de dificuldade diminui as probabilidades de sucesso e assim a oportunidade de experienciar orgulho pelo sucesso. Os sujeitos com alta motivação para evitar o insucesso preferirão ou tarefas muito difíceis, nas quais o valor repulsivo do insucesso é baixo, uma vez que o insucesso em tarefas muito difíceis produzirá menos vergonha e humilhação (minimizando os afectos negativos), ou tarefas muito fáceis nas quais o valor repulsivo do insucesso é elevado, mas cuja probabilidade de sucesso é maior. Os resultados da investigação confirmam parcialmente estas hipóteses (Fontaine, 1990). Os sujeitos muito motivados para o sucesso e pouco ansiosos escolhem mais

frequentemente tarefas de dificuldade intermédia que os sujeitos muito ansiosos (alta motivação para evitar o insucesso).

Em resumo, na teoria de Atkinson são considerados dois tipos de valor: o valor atractivo do sucesso e o valor repulsivo do fracasso. Ambos se referem à importância afectiva (traduzida em termos de orgulho/satisfação ou vergonha/humilhação) do sucesso e do insucesso. Teoricamente, constituem antecipações da satisfação ou vergonha esperadas face ao resultado (sucesso ou insucesso). Empiricamente não são alvo de avaliação directa, sendo pressupostos em função da probabilidade de sucesso. Nesta teoria, o valor tem um papel não na força da motivação mas sim na determinação da tendência para a acção. O seu papel aí é indissociável da probabilidade de sucesso. O valor atractivo do sucesso e o valor repulsivo do fracasso dependem ambos da probabilidade de sucesso, sendo o valor atractivo do sucesso inversamente proporcional à probabilidade de sucesso e o valor repulsivo do fracasso directamente proporcional à probabilidade de sucesso. A acção conjunta destes dois factores (probabilidade de sucesso e valor) na determinação da tendência para a acção é especialmente relevante face a tarefas de níveis de dificuldade extrema, nas quais atenuam o impacto das forças da motivação para o sucesso (M_s) ou da motivação para evitar o insucesso (M_{af}). O valor atractivo do sucesso opera na determinação da tendência para o sucesso e o valor repulsivo do fracasso opera na determinação da tendência para evitar o insucesso. Nas tarefas de nível de dificuldade intermédia, a tendência para o sucesso ou para evitar o fracasso depende sobretudo da motivação para o sucesso (M_s) ou para evitar o insucesso (M_{af}) enquanto traços de personalidade. Na teoria de Atkinson o valor é a variável que permite explicar porque é que uma alta expectativa de sucesso não produz necessariamente um aumento da tendência para a acção, ou seja, porque é que os sujeitos com altas expectativas de sucesso não são altamente estimulados a envolver-se na actividade.

Outras teorias do tipo "expectativa x valor" concebem a motivação como função multiplicativa das expectativas e do valor.

Por exemplo, Crandall, que se centrou no estudo da orientação para o sucesso das crianças, define a orientação para o sucesso como um comportamento orientado para a obtenção de aprovação e evitamento da desaprovação, relativamente às competências de realização, em situações nas quais a realização será avaliada em função de critérios de excelência (Fontaine, 1990). O objectivo da acção é pois concebido como a aprovação social. Na sua teoria, são centrais dois conceitos: expectativa de sucesso e valor ("valeur d'atteint"). Nesta teoria, há uma relação directa entre o investimento num determinado domínio de actividade e o valor desse domínio para a criança¹. A criança investirá mais nos domínios nos quais os seus valores são mais elevados (Fontaine, 1990).

3.4- Valor intrínseco: o paradigma da motivação intrínseca

O valor da aprendizagem para os alunos é outro factor motivacional de relevo em muitos dos modelos de motivação em educação. Alguns destes modelos, particularmente o modelo da avaliação cognitiva e o modelo da aprendizagem auto-regulada (desenvolvidos no contexto do paradigma da motivação intrínseca), têm-se debruçado sobre a análise dos factores e processos que afectam o valor intrínseco ou interesse dos sujeitos pelas actividades de aprendizagem.

A importância dada na área da motivação à análise das condições que permitem o desenvolvimento e a manutenção do valor intrínseco deve-se a duas razões principais. A motivação intrínseca é vista como uma das fontes importantes de energia para aprender (Ames & Ames 1985) e tem sido consistentemente relacionada não só com um maior rendimento escolar como com processos e tipos

¹ Crandall concebe a orientação para o sucesso como variando em função dos domínios de realização (intelectual, físico, criativo-artístico, mecânico e social).

de aprendizagem tais como a aprendizagem conceptual e a flexibilidade da actividade mental. Por outro lado, a motivação intrínseca evita alguns riscos da motivação extrínseca no que diz respeito à aprendizagem: qualquer acção que se torne contingente com acontecimentos ou factores exteriores à própria actividade ou ao sujeito terá menor probabilidade de ocorrer na ausência dessas contingências.

Na área da motivação em educação, dois modelos exploram detalhadamente esta problemática: a "teoria da avaliação cognitiva" apresentado por Ryan, Connell e Deci (1985) e o "modelo da aprendizagem auto-regulada" de Corno e Rohrkemper (1985). A primeira centra-se sobretudo em factores do próprio sujeito e o segundo em factores da situação.

A *"teoria da avaliação cognitiva"* assume que a motivação para a realização escolar é função quer de processos intrínsecos quer de processos extrínsecos. Assim, são analisados dois tipos de processos motivacionais relacionados com a aprendizagem escolar: (a) a manutenção da motivação intrínseca, e (b) o desenvolvimento (internalização) da motivação extrínseca¹.

A motivação intrínseca é concebida como uma necessidade inata de auto-determinação e de competência (no sentido de mestria, ou "effectance"). Os autores afirmam que a investigação apoia a teoria de que a motivação intrínseca se relaciona com as necessidades de auto-determinação e competência. Assim, quando o ambiente académico oferece desafios que interessam a criança e através dos quais a criança pode derivar sentimentos de competência num contexto de autonomia ou auto-determinação (percebida), a motivação intrínseca desenvolver-se-á e, concomitantemente, o rendimento académico, a auto-estima o ajustamento emocional e o bem-estar social.

¹Analisaremos seguidamente o que se refere à motivação intrínseca e à frente, no ponto dedicado ao valor instrumental, o que se refere ao desenvolvimento da motivação extrínseca.

A teoria da avaliação cognitiva assenta em três proposições com base nas quais são concebidos os processos através dos quais o ambiente afecta a motivação intrínseca.

A *primeira proposição* assume que a experiência de *autonomia* é fundamental para a motivação intrínseca. As causas percebidas dos acontecimentos são vistas como afectando a motivação intrínseca. A percepção de um acontecimento como causado internamente tenderá a promover a motivação intrínseca "...any event that facilitates the perception of an internal locus of causality for an activity will tend to enhance intrinsic motivation for that activity" (Ryan, Connell & Deci, 1985, p. 16). A percepção de um acontecimento como causado externamente tenderá a diminuir a motivação intrínseca. Quando o sujeito experiencia um "locus" de causalidade interno, vê a sua acção como auto-determinada e volitiva, como determinada pelo seu interesse. A percepção de um "locus" de causalidade externo, pelo contrário, leva o sujeito a ver a sua acção como determinada por factores externos. Sendo a experiência de auto-determinação e interesse uma característica da motivação intrínseca, esta proposição sugere que os acontecimentos podem afectar a motivação intrínseca na medida em que afectam especificamente o "locus" de causalidade.

A *segunda proposição* estipula que uma segunda característica ou dimensão da motivação intrínseca é a mestria ("mastery"). Os autores defendem que qualquer acontecimento que aumente a *competência percebida* promove a motivação intrínseca e que os acontecimentos que facilitam a percepção de incompetência diminuem a motivação intrínseca. Desta forma, qualquer "feedback" que seja relevante para a mestria numa dada actividade, aumenta a motivação intrínseca. Se o "feedback" não é útil para a mestria, a motivação intrínseca será diminuída. Incluem-se neste último caso quer o "feedback" negativo (sob forma de mensagens críticas, comunicações de insucesso e de incompetência), quer o "feedback" não-contingente (independente do comportamento do sujeito na actividade).

Terceira proposição. Apesar de o "locus" de causalidade e a competência percebida serem dimensões conceptualmente distintas, em circunstâncias particulares a saliência relativa destas duas dimensões pode variar. Assim, por exemplo, o mesmo acontecimento pode numa ocasião ser experienciado como fornecendo informação relevante para a competência e noutra ocasião ser interpretado como uma forma de causalidade externa. Um "feedback" do tipo "hoje trabalhaste muito bem" pode ser entendido como o reconhecimento positivo da boa qualidade da realização (apoando a experiência de competência própria e sendo útil para o seu desenvolvimento) ou como uma forma de controlo interpessoal, significando que o sujeito fez aquilo que o professor pretendia que fôsse feito (experiência de um "locus de causalidade" externo). Tendo em conta estas variações, os autores consideram que o que afecta realmente a motivação intrínseca é o *significado* que o sujeito atribui aos acontecimentos. Ou seja, as percepções de autonomia e competência são desencadeadas pelo *significado funcional* atribuído pelo aluno aos acontecimentos que ocorrem em sala de aula, não sendo portanto função directa e automática dos acontecimentos em si próprios. Os efeitos dos acontecimentos exteriores são pois vistos como mediados pelas percepções de autonomia ou auto-determinação e pelas percepções de competência.

Os acontecimentos de sala de aula podem ser percebidos de três formas:

- Os acontecimentos percebidos como fornecendo informação relevante acerca da competência própria, num contexto de escolha ou autonomia, são designados como acontecimentos *informativos*;
- Os acontecimentos percebidos como pressionando o sujeito a realizar, pensar ou sentir de modos particulares, que indicam um determinado grau de escolha ou autonomia do aluno na situação, são designados como acontecimentos *controladores*;

- Os acontecimentos percebidos como ausentes de qualquer informação relevante para a realização, não permitindo estabelecer qualquer competência ou causalidade pessoal, são designados como acontecimentos *amotivadores*.

Assim, dois processos são fundamentais para a motivação intrínseca: percepções do "locus" de causalidade e percepções da competência própria. Qualquer acontecimento que afecte estas duas variáveis, afecta a motivação intrínseca. Os acontecimentos que minam o sentimento de auto-determinação (acontecimentos controladores) diminuem a motivação intrínseca e os que aumentam o sentimento de auto-determinação (acontecimentos informativos), aumentam a motivação intrínseca para a tarefa.

Com base nas três proposições, os autores interpretam os efeitos de vários factores do ambiente (e de factores do próprio sujeito) na motivação intrínseca como operando através do seu impacto nos sentimentos de auto-determinação e de competência própria.

No que diz respeito à proposição relativa ao "locus" de causalidade, apoiando-se nas investigações de Perlmutter e Monty (1977) e Zuckerman, Porac, Lathin, Smith e Deci (1978), afirmam que a oportunidade de *escolha* aumenta a motivação intrínseca, na medida em que permite a experiência de auto-determinação ("locus" de causalidade interno).

Interpretam também o efeito das *recompensas externas* na motivação intrínseca à luz da sua teoria. Propõem que a chave para compreender os resultados contraditórios da investigação sobre os efeitos divergentes das recompensas reside na terceira proposição da sua teoria que postula que os acontecimentos percebidos como informativos promovem a motivação intrínseca e os acontecimentos percebidos como controladores diminuem a motivação intrínseca. Ou seja, chamam a atenção para a possibilidade de as recompensas externas serem percebidas de duas formas diferentes, que determinam então os efeitos na motivação intrínseca. No sentido de validar esta interpretação, Ryan e colaboradores (1983) realizaram um estudo experimental no qual forneceram

recompensas monetárias de duas formas diferentes. Num dos casos, a recompensa era dada contingentemente ao sucesso e enfatizando que os sujeitos que a recebiam tinham feito exactamente o que deviam. No outro caso a recompensa era contingente ao sucesso mas não era veiculada a mesma mensagem de que o sucesso representava uma adequação aos critérios (externos) do experimentador. Os resultados revelaram uma marcada diminuição da motivação intrínseca do primeiro grupo de sujeitos e um aumento de motivação intrínseca no segundo grupo de sujeitos. Os autores concluem que as recompensas podem promover a motivação intrínseca se veicularem informação positiva e relevante para a competência, num contexto de auto-determinação.

No que se refere à proposição relativa à competência percebida, defendem que esta é uma outra componente necessária da motivação intrínseca. Neste sentido, referem os resultados dos estudos de Ryan e colaboradores (1983) e de Vallerand e Reid (1982), os quais apoiam a concepção de que os efeitos do "feedback" positivo sobre a motivação intrínseca se devem aos seus efeitos positivos sobre a competência percebida. Em particular o segundo destes estudos demonstrou (através de uma "path analysis") uma relação causal entre os sentimentos de competência dos sujeitos e a motivação intrínseca. No entanto com base num conjunto de investigações (Fisher, 1978; Pittman, Davey, Alafat, Wetherill & Kramer, 1980; Ryan, 1982) acentuam que o "feedback" positivo pode ser percebido como controlador ou informativo e que o "feedback" positivo só promove a motivação intrínseca quando ocorre num contexto de autonomia percebida. Qualquer mensagem que facilite a percepção de um "locus" da causalidade externo diminuirá a motivação intrínseca.

Para além dos efeitos de factores externos, os efeitos de factores do próprio sujeito (factores intrapessoais) na motivação intrínseca são também interpretados em grande parte como devidos aos aspectos de auto-determinação e de competência percebida envolvidos. Por exemplo, o envolvimento no "eu" (concebido como um factor intrapessoal representando uma forma interna de

controlo) e outras formas internas de regulação tais como o auto-controlo, o auto-reforço e o "feedback" intrapessoal controlador/restritivo, são considerados como dificultando a auto-determinação e, nessa medida, tenderão a minar a motivação intrínseca. Também os efeitos negativos da "public self-consciousness" e da "public self-awareness"¹ sobre a motivação intrínseca são explicados como derivando do carácter de controlo interno destes fenómenos.

Em síntese, a motivação intrínseca exige, de acordo com os autores, percepções de autonomia ou auto-determinação e de competência elevada. Apesar de uma percepção elevada de competência ser um dos determinantes da motivação intrínseca, não é um determinante suficiente. A percepção de autonomia e auto-determinação surge nesta teoria como um ingrediente fundamental para que a percepção elevada de competência afecte positivamente a motivação intrínseca.

No que se refere às relações entre a motivação intrínseca e a aprendizagem, os autores evidenciam a existência de relações positivas entre a motivação intrínseca e o rendimento e entre a motivação intrínseca e a auto-estima. Nesse sentido referem os resultados dos estudos de Gottfried (1983) de Ryan (1984) e Deci e Ryan (no prelo) que revelam correlações positivas entre motivação intrínseca e rendimento escolar e correlações negativas entre motivos extrínsecos ou orientações controladoras e rendimento escolar. Os restantes estudos referidos pelos autores não avaliam directamente a motivação intrínseca. Estes estudos relacionam condições do ambiente com o rendimento e a auto-estima dos alunos. As condições do ambiente que são alvo de estudo nestas investigações são consideradas pelos autores condições que promovem ou inibem a motivação intrínseca e assim os resultados destas investigações são utilizados para apoiar as hipóteses relativas às relações entre motivação intrínseca e aprendizagem. Desta forma, os resultados destas investigações constituem a nosso ver um apoio menos

¹O primeiro designa um traço de personalidade e o segundo um estado situacionalmente induzido.

sólido a tais hipóteses¹. Com base na revisão da investigação de McGraw (1978) e no estudo de McGraw e McCullers (1979) Ryan Connell e Deci (1985) concluem que as recompensas extrínsecas levam a um estilo de actividade mental mais rígido e desviam o sujeito da actividade de aprendizagem em si mesma e que a possibilidade de escolha parece promover a aprendizagem. Os estudos de Benware e Deci (1984) e de Aronson, Blaney, Stephan, Sikes e Snapp (1978), mostram que uma atmosfera passiva, na qual os alunos trabalham para serem avaliados externamente, produz menor aprendizagem conceptual do que uma atmosfera activa, em que os alunos aprendem para fazer um uso activo da aprendizagem (por exemplo, para ensinar a outros ou quando trabalham em cooperação). Este envolvimento activo, por comparação com a aprendizagem mais tradicional, leva também a maior auto-estima, melhor relacionamento interpessoal e melhores níveis de realização académica. Os estudos de deCharms (1976) mostraram que quando os professores apoiam a autonomia e papel activo do aluno se observam ganhos na motivação intrínseca e no rendimento em testes formais de realização. Ou seja, as condições do ambiente de aprendizagem promotoras da motivação intrínseca produzem ganhos na aprendizagem.

Um segundo modelo da motivação intrínseca em sala de aula propõe que um processo fundamental para a motivação intrínseca é a aprendizagem auto-regulada. Corno e Rohrkemper (1985) analisam a relação entre a aprendizagem e a motivação intrínseca, em sala de aula. O seu modelo estipula que o desejo de aprender é mantido pela facilidade de que a aprendizagem se revestir para o aluno. Definem motivação intrínseca para aprender como este desejo de aprender, que é suportado pela facilidade em aprender. A facilidade em aprender exige um conjunto de competências cognitivas, cujo desenvolvimento constitui assim a

¹Se bem que as relações entre determinadas condições do ambiente e a motivação intrínseca tenham sido demonstradas (cf. capítulo 4), nem todas as condições do ambiente avaliadas nestas investigações foram consistentemente relacionadas com a motivação intrínseca. Os autores demonstram tais relações apenas no que se refere a duas das condições do ambiente analisadas nestas investigações: a possibilidade de escolha e as recompensas externas.

condição principal para que os alunos estejam intrinsecamente motivados para aprender.

A *aprendizagem auto-regulada* é salientada por estas autoras como a dimensão-chave da motivação intrínseca e refere-se aos modos como os alunos processam a informação e outros conteúdos cognitivos. A aprendizagem auto-regulada é definida como um esforço intencional por parte do aluno para aprofundar e manipular a rede associativa numa área de conteúdo particular e para monitorizar e melhorar esse processo de aprofundamento. Na aprendizagem em sala de aula estes processos reflectir-se-ão em comportamentos adequados à tarefa (tais como o foco visual, a posição do corpo e a escolha de actividades de tempo livre), em diferenças de realização em testes (tais como padrões de erro e latência de resposta) e em medidas directas de processamento cognitivo durante a instrução (tais como auto-relatos de cognições relacionadas com a tarefa ou protocolos de pensamento em voz alta). Os processos componentes da aprendizagem auto-regulada definidos pelas autoras são: estado de *alerta* à informação, *selecção* da informação relevante, *relacionamento* da informação com outros conhecimentos, *planeamento* da realização e *monitorização*.

Figura 2.2- As cinco componentes da aprendizagem auto-regulada¹

Componente de auto-regulação	Operação
Alerta	Recepção de estímulos Recolha de informação
Seleccção	Discriminação de estímulos Distinção e codificação de informação relevante
Relacionamento	Procura de conhecimentos familiares Relacionamento de conhecimentos familiares com a informação actual
Planeamento	Organização de uma sequência de abordagem da tarefa ou de uma rotina de realização Reestruturação da informação
Monitorização	Deteccção contínua de estímulos e transformações Ensaio Auto-verificação Aplicação de estratégias motivacionais de controlo

¹Com base em Corno e Rohrkemper, 1985.

A aprendizagem auto-regulada é a forma mais elevada de envolvimento cognitivo que o aluno pode usar para aprender na sala de aula. Nestas condições os alunos dão instruções a si próprios acerca das operações mentais apropriadas e executam de facto as actividades cognitivas adequadas à resolução de um problema ou ao processamento da informação. O envolvimento cognitivo é menos evidente (e a aprendizagem menos auto-regulada) quando os alunos contam com os outros ou com instruções pré-estabelecidas como fonte de informação acerca das operações mentais adequadas à abordagem e realização de uma tarefa.

A aprendizagem auto-regulada é necessária à aprendizagem em sala de aula porque nesta situação as tarefas são impostas (e não escolhidas), porque a situação de aula contém numerosas fontes potenciais de distração e porque os recursos disponíveis (incluindo o professor) são escassos dado o grande número de alunos. Assim, a intenção de aprender tem de ser protegida e as competências de aprendizagem auto-regulada assumem essa função de protecção, mediando o desejo de aprender e os comportamentos que promovem a aprendizagem.

A fase de *alerta* activa todo o processo. Através da selecção o aluno discrimina, entre o conjunto de estímulos, aqueles que são relevantes. O *relacionamento* garante a utilização dos conhecimentos e o reconhecimento de limitações no conhecimento existente. O *planeamento* produz expectativas e define objectivos, abrindo os canais necessários para a assimilação de novas experiências. A *monitorização* permite verificar a adequação e introduzir as modificações necessárias nas rotinas de realização e nos esquemas existentes.

Por outro lado, as competências de aprendizagem auto-regulada não consistem apenas na utilização de recursos individuais internos do próprio sujeito, mas também na utilização dos recursos sociais (professor, colegas) da sala de aula para aprender. Ser auto-regulado significa pois ter estratégias para abordar e aprender a realizar as tarefas, o que aumentará a percepção de auto-eficácia e consequentemente a motivação para a realização (Corno & Rohrkemper, 1985).

A aprendizagem auto-regulada constitui um instrumento através do qual os alunos podem melhorar a sua competência académica bem como derivar um forte sentimento de responsabilidade pessoal. Neste modelo, a definição de motivação intrínseca para aprender envolve precisamente estas duas dimensões: responsabilidade pessoal e competência. A motivação intrínseca para aprender deve reflectir aspectos de responsabilidade pessoal, tais como: obtenção de resultados através do esforço próprio, adiamento de gratificação, diminuição de "self-consciousness" ou medo de falhar e sentimento de controlo pessoal ou consciência da capacidade própria para influenciar os acontecimentos. A motivação intrínseca para aprender envolve também aspectos de competência, tais como: demonstração de capacidade para aprender em sala de aula, iniciar e acabar os trabalhos e utilização de estratégias facilitadoras da aprendizagem (expl.: remoção de estímulos distractores, auto-instrucções). A teoria assume que estas duas características da motivação intrínseca para aprender em sala de aula ocorrerão se o aluno desenvolver competências de aprendizagem auto-regulada. A capacidade de auto-regulação, uma vez desenvolvida e aplicada, torna-se auto-reforçadora, permitindo a emergência dos aspectos de responsabilidade pessoal da motivação intrínseca.

As autoras consideram que os processos de aprendizagem auto-regulada fazem parte do repertório cognitivo de todos os alunos com um desenvolvimento normal, mas que muitos alunos não aprenderam a torná-los operacionais num dado contexto. Assim, a aprendizagem auto-regulada é uma componente necessária mas não suficiente da motivação intrínseca. A motivação intrínseca, por sua vez, é necessária mas não suficiente para uma realização eficaz das tarefas. O desenvolvimento do desejo (vontade) de aprender exige, para além das competências de aprendizagem auto-regulada, avaliações positivas de si próprio (tais como as percepções de auto-eficácia e as interpretações positivas do insucesso como por exemplo atribuições à estratégia adoptada). A motivação intrínseca para aprender em sala de aula consiste, segundo estas autoras, na

interação entre as referidas *competências de aprendizagem auto-regulada* e as *avaliações positivas de si próprio*, cuja função consiste em fornecer a segurança em si mesmo, necessária para usar as competências de acção pessoal de forma eficaz. A relação da aprendizagem auto-regulada com as avaliações positivas de si próprio é complexa. A aprendizagem auto-regulada é simultaneamente causa e efeito de avaliações positivas de si próprio. Diferentes experiências educativas (a que nos referiremos no capítulo quatro) contribuem para o desenvolvimento das competências cognitivas (aprendizagem auto-regulada) e das avaliações de si próprio.

As autoras salientam três importantes vantagens no desenvolvimento da aprendizagem auto-regulada. Uma das vantagens da utilização da aprendizagem auto-regulada reside na possibilidade que dá ao aluno de trabalhar independentemente e de desenvolver a capacidade de auto-aprendizagem, o que por sua vez cria oportunidades para experienciar as recompensas inerentes ao progresso na aprendizagem, valorizando-a como fim em si mesma. Dadas as características habituais das situações de ensino em sala de aula, nomeadamente no que se refere ao número de alunos por turma e à instrução dirigida ao grupo-classe no seu conjunto, o sucesso exige a adopção de estratégias que permitam conseguir atenção e ajuda nos pontos em que ela é necessária e que permitam ao aluno preencher ele próprio lacunas de instrução, ou seja, competências de aprendizagem auto-regulada. Por outro lado os alunos auto-regulados têm estratégias para abordar as tarefas complexas de sala de aula, o que influencia o seu desejo (vontade) de se envolverem nas tarefas. Mesmo os alunos de baixo rendimento, que tendem a evitar ou desistir das tarefas poderão aumentar as suas probabilidades de sucesso se desenvolverem competências de aprendizagem auto-regulada. Estas competências, fornecem-lhes um modo e o desejo de iniciar a tarefa, o que constitui o primeiro passo na cadeia do comportamento motivado.

Em síntese, o paradigma da motivação intrínseca, para além de fornecer pistas de acção concretizáveis em situações escolares, sugere objectivos orientadores da intervenção dirigida à motivação dos alunos, sublinhando a promoção da autonomia do aluno através do desenvolvimento de competências generalizáveis de aprendizagem em sala de aula, que permitam ao aluno controlar e regular o atingimento de objectivos próprios.

Em ambos os modelos, dois tipos de variáveis e processos são considerados fundamentais na determinação da motivação intrínseca ou valor intrínseco/interesse. Por um lado, variáveis e processos relacionados com a causalidade interna e por outro, variáveis e processos relacionados com a percepção de competência.

4.3- Valor instrumental

Alguns dos resultados da investigação conduzida com base na teoria de Atkinson (Atkinson & Litwin, 1960, referidos por Fontaine, 1990) mostraram que mesmo os sujeitos ansiosos (com alta motivação para evitar o insucesso) não evitam necessariamente as tarefas de dificuldade intermédia. Este resultado contraria as previsões da teoria. Para explicar estes resultados, Atkinson e Feather (1966) fazem apelo a motivos extrínsecos (necessidade de afiliação). Quer os resultados quer a explicação sugerem a interferência de valores relacionados com outros motivos para além do valor associado ao sucesso na tarefa. Isto é, usando a hipótese de explicação avançada por Atkinson e Feather, a escolha de tarefas desafiadoras pode ser vista como tendo valor instrumental para a satisfação da necessidade de afiliação. O conceito de medo do sucesso (Horner, 1968, 74, 78) tem a nosso ver a vantagem de chamar a atenção para que o sucesso não é necessariamente atractivo e que é necessário ter em conta os significados de que se reveste para o indivíduo. A motivação para evitar o sucesso, é concebida como originada pelo

valor (repulsivo) de algumas das possíveis consequências do sucesso, nomeadamente a rejeição social, debilitação da auto-estima ou perda de identidade. O valor repulsivo do sucesso liga-se a valores e normas sociais de referência. Este conceito contempla pois outros aspectos do valor (o valor instrumental e o custo), sublinhando a interferência de outros objectivos na motivação para a realização.

Dito de outro modo, não é apenas o valor atractivo do sucesso na tarefa que motiva o comportamento. É necessário ter em conta o valor associado a uma série de outras consequências relacionadas com o resultado na tarefa (em termos de sucesso ou insucesso), bem como a outras consequências relacionadas com o envolvimento na tarefa, para além do resultado. A análise da motivação extrínseca tematiza precisamente outras dimensões ou facetas do valor: o valor de utilidade ou instrumentalidade da actividade para atingir uma série de objectivos exteriores à actividade em si própria.

4.3.1- "Internalização" da motivação extrínseca e diferenciação da motivação instrumental

A problemática do valor na motivação é também elucidada pelo debate relativo à motivação extrínseca. Este debate refere-se sobretudo às vantagens da motivação intrínseca relativamente à extrínseca (nomeadamente em contextos de realização e de aprendizagem escolar). A delimitação de fronteiras claras entre uma e outra tem vindo a ser definida de modo diferente da considerada nas abordagens tradicionais. Por outro lado, discute-se também se a motivação intrínseca e extrínseca devem ser concebidas como dois pólos de um mesmo continuum ou se na determinação da acção podem operar paralelamente valores intrínsecos e valores ligados a resultados ou consequências extrínsecas à actividade em si mesma.

De forma geral a motivação extrínseca é um sistema motivacional no qual o comportamento é afectado pela valorização de factores exteriores à actividade. A

motivação intrínseca é um sistema motivacional no qual o comportamento é afectado pela valorização da actividade em si mesma. Qualquer um destes tipos de valor é visto como afectando o comportamento. A questão reside na qualidade dos efeitos produzidos. Durante muito tempo a dicotomia entre motivação intrínseca e extrínseca baseou-se nesta distinção entre a realização de uma actividade por razões inerentes à própria actividade e a realização de uma actividade por razões exteriores à actividade em si mesma.

As abordagens da motivação intrínseca parecem conotadas com uma concepção mais interna e automática dos processos de motivação. O valor da actividade será maior se a actividade corresponder aos interesses (necessidades) do sujeito. Na motivação extrínseca o valor é visto como afectando o comportamento através de um processo de antecipação de recompensas, processo este que se desenvolve com base nas experiências anteriores de contingência entre a realização de uma actividade ou comportamento e reforços ou punições.

Consequentemente, a motivação poderá ser afectada através do valor, quer interferindo nas contingências do ambiente (afectando a antecipação de recompensas), quer nas características das actividades (no sentido de as fazer corresponder aos interesses internos do sujeito). A primeira forma de motivação tem sido considerada menos desejável na medida em que o comportamento se torna dependente de contingências, na ausência das quais não ocorrerá.

O conceito de "locus" de causalidade influenciou a conceptualização e investigação relativamente à motivação intrínseca e extrínseca, tendo a distinção entre "locus" de causalidade interno e externo sido aplicada ao estudo da motivação intrínseca e extrínseca. A distinção entre interno e externo entra na psicologia com o trabalho de Rotter (1966), que classifica os indivíduos como internos e externos, de acordo com o grau de contingência ou não contingência com que percebem os acontecimentos.

Subsequentemente, na psicologia da motivação foram introduzidas várias distinções orientadas pelo contraste entre a percepção de controlo interno *versus* externo. Por exemplo, a experiência de um "locus" de causalidade interno é considerada por Ryan, Connell e Deci (1985) como fundamental para a motivação intrínseca e a experiência de um "locus" de causalidade externo como diminuindo a motivação intrínseca. A tipologia de deCharms (1968) relaciona-se de perto com a contribuição de Rotter. Este autor classifica os indivíduos (e as situações) como "origem" (orientados internamente) e "joguete" (orientados por forças exteriores).

Teorias intrínsecas e extrínsecas da motivação têm sido historicamente vistas como relativamente incompatíveis. Alguns autores têm-se debruçado sobre esta questão e têm proposto conceitos e procesos que permitem reduzir esta incompatibilidade. De forma geral tendem a expandir o conceito de motivação intrínseca, propondo que em certas condições (desenvolvimentais ou do ambiente) sistemas motivacionais aparentemente extrínsecos podem de facto ser considerados como intrínsecos e produzir consequências comportamentais iguais ou mesmo mais desejáveis que a motivação intrínseca, tal como tem sido definida. Trata-se no fundo de tentativas de integração do papel de diferentes aspectos do valor no comportamento: do valor intrínseco ou interesse e do valor instrumental.

Neste sentido, Harter (Harter, 1978a, 1981b, 1982, 1983; Harter & Connell, 1984) e Ryan, Connell e Deci (1985) descrevem processos de internalização através dos quais os comportamentos motivados extrinsecamente se tornam progressivamente motivados intrinsecamente. Nuttin descreve o processo de diferenciação da motivação instrumental a partir da motivação intrínseca.

4.3.1.1- "Internalização "da motivação extrínseca

Vários autores têm chamado a atenção para os efeitos negativos das recompensas extrínsecas na motivação intrínseca (Deci, 1975; Harter, 1978a, b; Lepper *et al.*, 1973; Levine & Fasnacht, 1974). Parece haver um acordo geral quanto ao efeito da aplicação de recompensas externas: atenuam a realização de comportamentos previamente sob o controlo da motivação intrínseca.

Harter (1978a, b) conclui que as notas escolares, enquanto reforços extrínsecos, diminuem a motivação intrínseca de várias maneiras. Diminuem o prazer derivado do desafio, reduzem o grau de desafio escolhido pela criança e evocam preocupação e ansiedade relativamente a um possível insucesso.¹

Harter (1981b) faz uma elaboração mais profunda e teórica acerca do papel das recompensas na motivação intrínseca *versus* extrínseca. Parte do conceito de motivação para a competência, que é uma necessidade intrínseca de lidar de forma eficaz com o seu ambiente (Harter, 1978a; White 1959). Ao longo do desenvolvimento, este tipo de motivo diferencia-se progressivamente. Harter considera que esta progressiva diferenciação exige incentivos por parte do adulto e reforço positivo das tentativas de mestria e dos sucessos. Para explicar este processo, distingue duas funções das recompensas (da aprovação ou reforço positivo) - uma informativa e outra motivacional-emocional - estabelecendo ainda diferenciações em cada uma delas. No que se refere à função emocional/motivacional, distingue entre a função de *incentivo*, que leva a criança a envolver-se em determinadas actividades porque antecipa a recompensa e a função *afectiva* da recompensa, que produz sentimentos de satisfação, influenciando o grau de prazer intrínseco (mais especificamente, a função afectiva refere-se ao afecto positivo ou negativo experimentado com o reforço ou punição).

¹ No entanto, Harter mostrou também que quer uma orientação interna quer uma orientação externa podem levar ao sucesso académico. Esta autora considera que é fundamental desenvolver medidas que permitam identificar as crianças simultaneamente pouco extrínsecas e pouco intrínsecas, que serão as realmente desmotivadas e em risco educacional.

No que se refere à função informativa, distingue entre uma informação geral veiculada pelas recompensas, que ajuda a criança a determinar os seus objectivos e que define para a criança o que é *importante* e uma informação específica, veiculada pelas recompensas, com uma função sobretudo avaliativa, indicando o grau de correcção e de sucesso das suas tentativas, fornecendo à criança *critérios* de avaliação do sucesso ou insucesso. Harter postula que ao longo do desenvolvimento é progressivamente internalizado um sistema de auto-reforço e um sistema de critérios ("standards") ou objectivos de mestria.

Este processo de internalização sugere assim a possibilidade de pontos de intersecção entre teorias intrínsecas e extrínsecas da motivação.

Harter destaca dois princípios da teoria da aprendizagem social como sendo críticos para a explicação deste processo de internalização: o do *reforço diferencial* e o da *aprendizagem por observação* (Bandura, 1969, 1971, 1974; Kanfer, 1980; Mischel, 1973; Seligman, 1975). O processo de imitação de comportamentos de mestria que são diferencialmente recompensados baseia-se nos princípios da aprendizagem por observação de Bandura (1969). Estes princípios contribuirão para um sistema de auto-reforço num contexto de cuidados afectivos, em que se forme uma forte relação positiva entre a criança e o agente socializador. Para além disso, Harter considera que é necessário invocar ainda princípios de reforço secundário (o elogio e a aprovação, emparelhados inicialmente com uma relação afectiva positiva, adquire propriedades de reforço secundário) e a modelação da aprovação (os educadores modelam não só os comportamentos de mestria a serem imitados, mas também modelam a aprovação em si mesma).

Assim, a aplicação dos princípios da teoria da aprendizagem social ao conceito de motivação intrínseca leva a conceber um indivíduo intrinsecamente motivado não como independente do reforço externo, mas como capaz de funcionar no contexto de uma escala de reforço relativamente exígua, em que o reforço pode ser ocasionalmente necessário para confirmar os critérios próprios de sucesso e a competência percebida (Harter, 1978a).

Devido a este sistema, ambas as funções das recompensas sofrem uma mudança de orientação: de extrínseca para intrínseca. Por exemplo, no que diz respeito à função de incentivo, a criança inicialmente é motivada pela expectativa de uma recompensa extrínseca. Subsequentemente, o seu comportamento torna-se motivado pelo interesse intrínseco na actividade. No que diz respeito à função afectiva, inicialmente a criança retira satisfação da aprovação externa. Mais tarde, o prazer deriva de um sentimento de eficácia pessoal. Quanto às funções informativas, inicialmente a criança sabe o que é importante conseguir (função informativa geral) com base nos comportamentos que são recompensados e nos modelos que observa. Subsequentemente a criança está menos dependente destes reforços exteriores porque internalizou os critérios de avaliação. No que diz respeito à função avaliativa (ou função informativa específica), a criança inicialmente avalia a sua realização e determina se teve sucesso ou insucesso com base no "feedback" externo. Progressivamente os critérios de sucesso são internalizados.

Assim, a fonte de controlo (externa ou interna) de cada uma das quatro funções da recompensa define de forma mais precisa o indivíduo intrinsecamente motivado. A direcção das funções motivacionais (incentivo e afectiva) e das funções informativas (conhecimento dos objectivos e critérios de sucesso) não co-varia necessariamente. Uma criança pode estar motivada para uma actividade pelo interesse na actividade em si própria e derivar prazer intrínseco da realização da actividade. Simultaneamente pode estar dependente de fontes exteriores para a definição daquilo que é importante e para a avaliação do sucesso do seu comportamento. O carácter intrínseco ou extrínseco da orientação motivacional deve, de acordo com Harter, ser analisado relativamente a ambas as funções (motivacional e informativa) das recompensas.

Esta extensão da posição de White, enfatizando o ambiente reforçador, clarifica alguma da confusão em torno do termo intrínseco. Parece haver duas fontes de motivação intrínseca e de prazer com ela relacionado. Uma das fontes é

muito semelhante ao processo básico, estipulado por White, existente desde o nascimento: a motivação para interagir de forma competente com o ambiente e para experienciar o sentimento de eficácia resultante. Na sua forma mais pura, o termo intrínseco implica esta capacidade, este sistema motivacional enraizado no funcionamento biológico do organismo, cuja fonte não é experiencial. A segunda fonte de motivação intrínseca tem raízes experienciais na medida em que os objectivos específicos de mestria que a criança internaliza são em grande parte determinados pelos valores dos seus agentes de socialização, e na medida em que a natureza e força do sistema de auto-reforço são função da quantidade e tipo de reforço que a criança recebe. Esta segunda fonte é considerada como também intrínseca, no sentido em que foi internalizada e se situa portanto no "interior" do organismo e se tornou bastante independente de fontes extrínsecas de motivação e recompensa.

Harter considera que três tipos de reacções dos agentes de socialização promovem um funcionamento motivacional extrínseco: pouco reforço e/ou desaprovação por tentativas de mestria independentes, modelagem de desaprovação e reforço da dependência dos adultos.

Harter mostra que as orientações intrínseca e extrínseca se correlacionam com e são mediadas pela competência percebida (ou auto-estima) e pela percepção de controlo. Harter (Harter, 1978a; 1982, 1983; Harter & Connell, 1984) construiu, baseada nesta teoria, um modelo de realização, investigando as suas relações com as percepções de competência, controlo e orientação motivacional.

A competência e o controlo percebidos são considerados por Harter como os principais constructos psicológicos relacionados com as orientações motivacionais intrínseca e extrínseca. A autora centrou-se na análise da motivação em contextos escolares (em particular a sala de aula) e com base na investigação que mostra que as relações entre competência percebida e realização escolar são

maiores quando se avalia a competência percebida relativamente ao domínio particular da competência académica, centra-se na competência cognitiva ou académica e nas percepções de controlo relativamente aos resultados escolares. Harter estipula relações entre a orientação motivacional em sala de aula, a competência cognitiva percebida, o controlo percebido sobre os acontecimentos académicos e o rendimento escolar. Mais especificamente, assume que uma criança intrinsecamente motivada num determinado domínio de realização percebe-se a si própria como competente nesse domínio e sente que tem controlo sobre os seus resultados. Inversamente, uma criança extrinsecamente motivada terá sentimentos de competência mais baixos e sentir-se-á menos responsável pelos seus resultados num determinado domínio de realização. Finalmente, a orientação motivacional e as percepções com ela relacionadas predizem o seu rendimento objectivo. Para além de estudos correlacionais, Harter procurou examinar as relações entre estas variáveis utilizando técnicas de modelação causal, baseadas em procedimentos de "equação estrutural", no sentido de precisar a direcção de influência de uma dada variável nas outras variáveis.

Na investigação em que baseia o seu modelo, Harter avalia duas dimensões da competência cognitiva percebida: avaliação da competência e afecto da competência. A primeira refere-se à avaliação da competência própria baseada em critérios objectivos tais como a velocidade de realização do trabalho, a facilidade em recordar, e os resultados obtidos. O afecto refere-se a sentir-se bem/mal relativamente ao trabalho que realiza, preocupar-se em completar os trabalhos, etc. O controlo percebido é avaliado pelo instrumento de Connell (1980) que avalia três fontes distintas de controlo no domínio cognitivo: fonte interna, fonte externa e fonte desconhecida.

O modelo que segundo Harter explica melhor o funcionamento motivacional dos alunos do 1º ao 9º ano de escolaridade situa o controlo percebido no início da cadeia preditiva. O "controlo desconhecido" em particular é a variável cognitivo-atribucional mais crítica, na medida em que influencia directamente a

realização (para além de afectar a internalidade/externalidade do controlo próprio e a capacidade de fazer julgamentos autónomos¹. Quanto mais baixo o resultado na escala "controlo desconhecido" mais elevada a realização do aluno. A realização, por sua vez, leva à avaliação da competência própria. Quanto mais elevada for a realização objectiva do aluno, mais provável é que ele se sinta competente nesse domínio. Esta avaliação da competência própria leva por seu lado à reacção afectiva à competência própria e é esta *componente afectiva que influencia a orientação motivacional* do aluno. Ou seja, quanto mais positiva for a reacção afectiva, maior a probabilidade de ser intrinsecamente motivado. Inversamente, julgamentos de avaliação negativos, levando a afecto negativo relativamente à competência própria, resultam numa orientação motivacional extrínseca. O aspecto avaliativo da competência tem também um impacto importante na orientação motivacional. Um julgamento de boa competência própria leva a uma orientação mais intrínseca e inversamente um julgamento de fraca competência própria leva a uma orientação mais extrínseca.

Para os alunos entre o 1º e 6º anos de escolaridade, Harter mostra que apesar de o afecto ligado à competência influenciar a orientação motivacional, esta influência é menor do que a influência da *avaliação da competência*. Assim, para estes alunos, a principal cadeia parece envolver o impacto que o conhecimento das crianças acerca dos factores que controlam os seus resultados tem na realização. A realização, por sua vez, influencia a avaliação da competência, a qual influencia então a orientação motivacional. O nível de conhecimento sobre o que controla os seus resultados também influencia o grau com que a criança se sente responsável pelos resultados. Quanto mais a criança sabe o que controla os seus resultados, mais provável é que tenha um controlo interno. Quanto mais a criança não sabe o que controla os seus resultados, mais provável é que tenha um controlo externo. Finalmente, quanto mais uma criança tiver um controlo interno, mais será intrinsecamente motivada para aprender.

¹Os julgamentos constituem uma variável da orientação motivacional.

Inversamente, a criança que percebe outros como tendo o controlo sobre os seus resultados, mais provavelmente será extrinsecamente motivada para o trabalho escolar.

Quanto às relações entre competência percebida e controlo percebido, Connell e Harter (1979) verificaram que a competência percebida se relaciona principalmente com o grau de controlo de "fonte desconhecida". Quanto mais competentes as crianças se percebem, menor o grau de "desconhecimento" quanto ao que controla os seus resultados. Os resultados das crianças cuja competência percebida é baixa, indicam que elas não têm a certeza acerca do que controla os seus resultados. O grau de controlo "desconhecido" relaciona-se ainda de forma mais elevada com a competência real da criança (a competência real e a competência percebida relacionarem-se também significativamente).

Em síntese, Harter mostrou que quer a competência percebida quer o controlo percebido se correlacionam com a orientação motivacional. Mostrou também que o factor primário é a quantidade de conhecimento acerca do que controla os seus resultados¹. A variável controlo interno/externo não revelou ter um impacto directo na realização. Quer uma orientação interna quer uma orientação externa podem levar ao sucesso académico. Uma criança pode optar por diferentes caminhos: atribuir o seu sucesso ao seu trabalho e esforço ou optar por agradar aos outros significativos. Em ambos os casos, a criança sabe o que controla os seus resultados, só que prossegue diferentes caminhos, conforme as suas atribuições são internas ou se focam nos outros poderosos. Mostrou também que as avaliações da competência própria não afectam directamente a realização, mas sim que a realização afecta directamente as avaliações da competência própria.

A concepção de um continuum motivacional que vai de um polo intrínseco a um polo extrínseco sugere que o inverso de uma orientação motivacional intrínseca

¹Harter considera que o conhecimento do que controla os resultados próprios tem algumas relações com o conceito de "desânimo aprendido" de Seligman (1975) embora seja mais lato. Se um elevado grau de desconhecimento pode reflectir a percepção de não-contingência dos comportamentos com os resultados, Harter considera que é também possível que reflecta o nível de desenvolvimento ou de experiência necessários para realizar as inferências causais.

é uma posição psicológica extrínseca. No entanto, como vimos acima, Harter interpreta motivações tradicionalmente consideradas extrínsecas como sendo realmente intrínsecas, no sentido de terem sido internalizadas. Por outro lado, (Harter, 1980, 1981a) reconhece a necessidade de desenvolver medidas de motivação que sejam sensíveis à operação simultânea de forças intrínsecas e extrínsecas.

Como vimos, no contexto do paradigma da motivação intrínseca, Ryan, Connell e Deci apresentam (1985) a "teoria da avaliação cognitiva". Esta teoria resultou de um conjunto de investigações conduzidas no sentido de compreender os factores do ambiente que levam à diminuição progressiva na motivação intrínseca para a aprendizagem escolar, ao longo da escolaridade. A teoria descreve e caracteriza as percepções dos acontecimentos do ambiente que se relacionam com o início e regulação do comportamento intrinsecamente motivado. Para além do problema da manutenção ou diminuição do interesse natural e espontâneo da criança pela aprendizagem (ou seja, do problema dos processos de motivação intrínseca), os autores consideram necessário analisar também um outro processo motivacional relacionado com a aprendizagem escolar: o desenvolvimento da motivação extrínseca. Se não é possível pretender que todas as actividades e objectivos do sistema educacional tenham um valor intrínseco para a criança¹, é possível conceber que mesmo face às actividades e objectivos não intrinsecamente motivadores, o aluno possa desenvolver um sistema de regulação interna do seu comportamento, por oposição à regulação do comportamento através de agentes ou contingências externos. Os autores defendem que o que é fundamental para a aprendizagem é que o comportamento do aluno não esteja na dependência constante de factores externos e mostram que isto pode acontecer quer no caso da motivação intrínseca, quer no caso de estilos auto-regulados de comportamento.

¹Os autores sublinham que grande parte das actividades de aprendizagem académica e social na escola, não são espontaneamente atraentes e inicialmente são incentivadas e controladas extrinsecamente.

O desenvolvimento da capacidade de auto-regulação é denominado nesta teoria como processo de internalização e refere-se ao processo através do qual as regulações externas são interiorizadas e integradas no "eu". A acentuação do processo de internalização ou o desenvolvimento da motivação extrínseca a par dos processos de motivação intrínseca, enriquece a dicotomia entre motivação intrínseca e extrínseca, com base na qual a motivação extrínseca é vista como indesejável, mostrando que esta desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e aprendizagem escolar. De entre os processos de motivação não intrínseca, os autores distinguiram diferentes tipos de processos (estilos de regulação), de qualidade e efeito diferente ao nível da experiência subjectiva e dos resultados de aprendizagem. Os diferentes tipos de processos são distinguidos em função do grau de internalização presente, i. é., em função do grau com que o comportamento é regulado por acontecimentos internos (experiência de autonomia e de valorização pessoal).

No que se refere ao domínio académico, definem quatro estilos de regulação:

Regulação extrínseca, que corresponde a comportamentos regulados por contingências extrínsecas esperadas. A regulação do comportamento é feita através da antecipação de reforços sociais ou tangíveis.

Regulação introjectada, que corresponde a comportamentos regulados pela auto-aprovação ou desaprovação aplicada contingentemente. O aluno realiza as tarefas escolares "porque se sentirá culpado se não o fizer". A criança recompensa-se e/ou pune-se a si própria através de contingências intra-psíquicas, baseadas na auto-estima.

Identificação, em que a regulação anteriormente externa é experienciada como um valor ou objectivo próprio e que se distingue da motivação intrínseca na medida em que o comportamento a desenvolver pode não ser intrinsecamente interessante. Os comportamentos regulados por identificações são experienciados como auto-determinados.

Regulação integrativa em que as várias identificações ou valores são integrados numa hierarquia coerente, sem que diferentes objectivos interfiram ou compitam. Este é o estilo desenvolvimentalmente mais avançado e que não é possível encontrar antes da adolescência.

As razões do envolvimento são vistas como determinantes para a motivação e aprendizagem nos contextos escolares. Por definição, os comportamentos intrinsecamente motivados são interessantes e produzem prazer em si mesmos. São motivados pelas suas características inerentes. Os autores consideram que para um funcionamento motivacional eficaz não é necessário que o comportamento seja motivado pelas suas características inerentes. Mesmo que o comportamento seja motivado por factores exteriores o que é essencial é que seja experienciado como auto-determinado. E isto significa não só que o sujeito experiencia um "locus" de causalidade interno, mas também que a regulação do comportamento seja experienciada de forma não-controladora, ou seja, como tendo origem nos interesses ou valores do sujeito. De facto, na regulação introjectada, o controlo tem origem interna mas é no entanto considerado como um grau ainda baixo de internalização, com um controlo muito rígido, muito pressionador, restritivo e com uma função crítica sobrepondo-se a outras funções potencialmente orientadoras do comportamento como por exemplo os interesses ou os valores. Assim, a libertação de pressões, quer externas quer internas, (ou experiência de autonomia e de valorização pessoal) parece o critério que estes autores valorizam como fundamental para um funcionamento motivacional de maior qualidade. Ou seja, as razões para realizar devem ser experienciadas como próprias, como voluntárias e como valorizadas pessoalmente.

Relativamente à motivação intrínseca, a regulação do comportamento por identificação compreende uma gama mais vasta de comportamentos, na medida em que não restringe as razões para realizar a aspectos inerentes à actividade em si

mesma. No fundo, propõem-se processos semelhantes aos abrangidos pelo conceito de instrumentalidade.

Os autores mostram que os diferentes estilos de regulação têm efeitos diferentes na motivação e na realização escolar.

Regulação extrínseca

A criança cujo comportamento escolar é regulado extrinsecamente, é motivada pela antecipação de contingências externas para a realização. Este estilo de regulação tem implicações desfavoráveis, quer no que diz respeito a variáveis do "self", quer no que diz respeito a variáveis importantes para o ajustamento à situação escolar. Estas crianças manifestam uma baixa motivação intrínseca, interesse ou agrado pelo trabalho escolar e níveis baixos de competência percebida e de valor próprio (Ryan, Connell & Deci, 1985). Por outro lado, a regulação extrínseca cria uma situação instável em que a criança tem de antecipar recompensas e punições controladas pelo exterior. A investigação confirmou a existência de relações positivas entre este estilo de regulação e o nível de ansiedade, entre este estilo de regulação e atribuições a outros poderosos ou a fontes desconhecidas, e entre a regulação extrínseca e estratégias de negação, que inibem o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas. No que se refere ao rendimento escolar, os autores encontram correlações negativas significativas entre a regulação extrínseca e o rendimento, concluindo que quanto mais extrínseca a regulação, menor a aprendizagem.

Introjeção

Neste estilo de regulação, as crianças realizam comportamentos devido a contingências intrapessoais, relacionadas com a auto-estima. Este estilo de regulação não se relaciona directamente com o rendimento ou realização. A variável com que mais se relaciona é a ansiedade. Estas crianças têm a percepção de controlo interno sobre os resultados, reflectindo o facto de que internalizaram a responsabilidade pela realização.

Identificação

Na medida em que representa a aceitação e o perseguimento de objectivos por escolha própria, este estilo de regulação torna as consequências extrínsecas menos salientes para o sujeito, facilitando a motivação intrínseca. Os autores afirmam que a investigação demonstrou as seguintes associações: este estilo de regulação associa-se positivamente com a motivação para a competência, percepção de competência académica e de auto-estima. Associa-se também com estratégias positivas e activas para lidar com as situações escolares. Em contraste com os estilos de regulação extrínseco e introjectado, a identificação não se correlaciona ou correlaciona-se negativamente com a ansiedade escolar. Apesar de assegurar o ajustamento da criança, este estilo de regulação, só por si, não assegura o rendimento. No entanto, os autores referem resultados que mostram que um estilo de regulação mais intrínseco parece contrariar os efeitos negativos do controlo externo sobre aspectos da realização e aprendizagem, tais como a integração conceptual e a manutenção das aprendizagens no tempo.

No que se refere às relações entre os níveis de internalização e a aprendizagem, alguns resultados da investigação sugerem a superioridade dos níveis mais elevados de internalização. Assim, o estudo de Grolnick e Ryan (1984) procurou analisar em que medida diferenças individuais na internalização e condições da situação afectam a aprendizagem e a motivação. Os resultados deste estudo mostraram que as recompensas, o controlo e outras pressões do ambiente no sentido de obter um resultado determinado, reduzem a motivação intrínseca e interesse dos alunos (5º ano de escolaridade) e produzem experiências subjectivas negativas, tais como sentimentos de tensão e pressão. O nível de aprendizagem conceptual é significativamente mais baixo nos alunos submetidos às referidas condições do que nos alunos submetidos a condições intrínsecas, nas quais lhes é pedido apenas que aprendam, sem a introdução de qualquer recompensa ou incentivo externo. O nível de internalização (ou estilos de

regulação) afecta vários aspectos da experiência subjectiva. Quanto mais extrínseco o estilo de regulação, mais pressão e tensão é referida pelos alunos. Independentemente das condições da situação, os estilos introjectado e extrínseco relacionam-se com experiências de tensão e pressão. Em contraste, os estilos mais internalizados relacionam-se positivamente com o interesse e prazer na actividade. No que se refere a resultados de aprendizagem, os estilos extrínsecos relacionam-se negativamente com a aprendizagem conceptual mas a regulação intrínseca relaciona-se positivamente.

O que distingue os dois estilos menos internalizados de regulação (extrínseco e introjectado), é que no caso da regulação extrínseca, o comportamento está dependente de contingências controladas externamente, o que torna a probabilidade do reforço mais incerta. Na regulação introjectada, esta probabilidade é maior, uma vez que o reforço é aplicado pelo próprio sujeito.

Na regulação por identificação, tal como na motivação intrínseca, o valor relaciona-se com o interesse da actividade para o sujeito. Na regulação por identificação, relaciona-se ainda com o interesse de uma série de outros objectivos para cuja satisfação a realização da actividade poderá contribuir.

4.3.1.2- Diferenciação da motivação instrumental

O modelo relacional da motivação de Nuttin oferece uma base teórica para a concepção sobre motivação intrínseca e extrínseca. Nuttin (1984) considera que o comportamento intrinsecamente motivado não se limita ao tipo de experiências especiais ou de situações excepcionais nas quais o indivíduo está completamente absorvido na actividade). Em contraste com alguns autores da motivação intrínseca (tais como Deci, 1975 ou Koch, 1956), considera que a motivação intrínseca não se limita às actividades cognitivas ou de resolução de problemas que satisfazem a curiosidade ou às actividades que dão ao sujeito o sentimento de competência ou

de auto-determinação. Para Nuttin, o comportamento intrinsecamente motivado está presente na maior parte das actividades diárias.

Este autor concebe o comportamento humano como sobre-determinado, no sentido em que, para além da orientação motivacional primária do indivíduo, outros motivos adicionais podem simultaneamente co-determinar o comportamento. Deste modo, motivações intrínsecas e extrínsecas podem estar envolvidas no mesmo comportamento. Considera que muita da actividade humana é extrinsecamente motivada em consequência das estruturas meios-fim construídas, quer socialmente quer pelo próprio sujeito. O comportamento é intrinsecamente motivado na medida em que os comportamentos e objectivos específicos derivam de um processo de desenvolvimento das necessidades básicas. Assim, o comportamento extrinsecamente motivado é geralmente um comportamento instrumental para alcançar os objectivos finais intrínsecos. Nuttin critica as abordagens que consideram que o aluno que quer estudar para vir a exercer uma profissão não está motivado para estudar. Na sua perspectiva, o aluno está motivado para estudar. A sua motivação para estudar é instrumental. Na medida em que o aluno quer usar os meios (estudar), este acto instrumental participa na motivação para o objectivo (exercer uma profissão). A esta motivação instrumental poderá adicionar-se também uma motivação intrínseca para estudar, o que aumentará a intensidade total da motivação geral.

Um dos princípios básicos do seu modelo motivacional estipula que o funcionamento comportamental é relacional, i.é., envolve lidar (entrar em relação) com objectos. Por outro lado a origem das motivações concretas e específicas é explicada através de um processo de construção de estruturas meios-fim, em que a motivação para o objectivo (fim) é "canalizada" para cada acto instrumental (meio). O comportamento é primariamente e intrinsecamente dirigido para os objectos requeridos para o seu funcionamento. Assim, as relações comportamentais relacionadas com uma determinada necessidade, que sejam realizadas para atingir o seu próprio objectivo específico, são definidas como

intrinsecamente motivadas. Recorde-se, de forma sumária, a explicação de Nuttin sobre o processo de formação dos objectivos. Um estado vago de necessidade e desconforto, activa e orienta o funcionamento cognitivo do sujeito de modo a que objectos percebidos como adequados para satisfazer a necessidade são estabelecidos como objectivos a atingir. Assim, o estado de necessidade é gradualmente processado, produzindo uma orientação dinâmica mais focada, que define cognitivamente algo de específico a ser feito, i. é., um objectivo ("goal-object") a ser atingido. O objectivo representa a necessidade "focada" ou concretizada. O funcionamento cognitivo do sujeito elabora também uma estrutura comportamental meios-fim, i.é., um projecto ou plano através do qual o objectivo pode ser atingido. Nuttin considera que a motivação instrumental se inscreve nos processos responsáveis pela formação de objectivos do seguinte modo: as actividades que constituem meios funcionais no projecto elaborado pelo indivíduo adquirem um novo significado quando se tornam parte do caminho comportamental que leva ao objectivo. O projecto é o canal através do qual a motivação para o objectivo tem impacto sobre a actividade instrumental. A actividade deriva um valor positivo do objectivo a que conduzirá.

Se, como alguns autores afirmam, o comportamento intrinsecamente motivado é realizado por si mesmo, sem qualquer objectivo aparente, então contrasta com a actividade dirigida para objectivos. Não é realizado para atingir um fim qualquer. Nuttin considera que o comportamento envolve lidar com um objecto e que o objecto envolvido deve ser visto como o objecto intrínseco dessa actividade. Referindo-se à perspectiva de Kagan e Kogan (1970) que consideram que uma criança precisa de motivação para aprender a escrever mas não para explorar um objecto novo (a exploração é feita "espontaneamente"), Nuttin contrapõe que as actividades "espontâneas" não são meramente factuais. São dotadas de grande valência, como é evidente quando se impede a actividade de ocorrer. São motivadas. Nuttin considera igualmente errado dizer que um indivíduo é motivado somente pela tendência para o prazer. O prazer é um termo abstracto. A

motivação é dirigida mais especificamente para uma categoria particular de objectos.

Qualquer comportamento pode tornar-se intrinsecamente motivado para uma determinada pessoa em determinadas circunstâncias. Esse mesmo comportamento pode ser extrínsecamente motivado noutras pessoas e noutras circunstâncias. Comportamentos instrumentais como cozinhar por exemplo, podem tornar-se um modo concreto de auto-desenvolvimento.

No entanto, nem toda a actividade humana é intrinsecamente motivada. A procura de informação ou o relacionamento social são frequentemente parte de uma estrutura meios-fim orientada para um objectivo extrínseco, como por exemplo ganhar dinheiro. O objectivo extrínseco da actividade social é um objectivo intrínseco relativamente a outro tipo de actividades e a outras necessidades (auto-desenvolvimento, por exemplo). Assim, a complexidade das estruturas meios-fim faz pensar que é mais razoável assumir que qualquer comportamento é simultâneamente intrínseca e extrinsecamente motivado.

O processo de "personalização" da motivação descrito por Nuttin¹ relaciona-se também com a problemática da motivação intrínseca/extrínseca, nomeadamente no que diz respeito à origem do controlo do comportamento. De acordo com Nuttin, o principal resultado do processo de "personalização" da motivação envolve a auto-regulação i.é., o processo de regulação interna do comportamento. Na sua perspectiva, o processamento cognitivo das necessidades leva à contrução de objectivos específicos e planos para os atingir. Na medida em que se trata de uma construção pessoal, este processamento leva também à "personalização" da motivação. Os objectivos processados cognitivamente pelo sujeito orientam a sua acção e constituem o critério para a avaliação das suas acções. Os resultados e consequências da acção serão avaliados como positivos ou negativos em função do objectivo estabelecido e o

¹Ver capítulo um.

comportamento será afectado de acordo com tal avaliação. Ou seja, os objectivos constituem critérios auto-construídos. Atingir um objectivo torna-se uma necessidade psicológica e personalizada. A "alienação motivacional" opõe-se à motivação "personalizada" e é um conceito utilizado por Nuttin para descrever o processo motivacional no qual o sujeito faz (ou deseja) coisas inconsistentes com as suas intenções e percepções, devido a pressões sociais (ou outras) nesse sentido. Sem negar a influência das pressões exteriores e a sua importância para o desenvolvimento pessoal, Nuttin considera que o principal problema psicológico é o grau de elaboração personalizada destas influências. A construção de objectivos influencia portanto o significado e avaliação dos acontecimentos externos e o seu impacto no comportamento. Assim, na perspectiva de Nuttin, o processo de desenvolvimento motivacional implica a regulação interna do comportamento.

5- O valor: variável afectiva

O valor, no sentido de satisfação esperada, comporta uma dimensão afectiva. Esta dimensão refere-se ao afecto (positivo ou negativo) experienciado face aos resultados.

Como vimos no capítulo um, as teorias hedonistas foram consideradas inadequadas para explicar uma vasta gama do comportamento humano. As abordagens cognitivas da motivação tendem a conceber que os afectos agem sobre a motivação através de um processo de *antecipação* emocional. Na investigação sobre motivação para a realização, dos anos 50, a luta pela realização com sucesso é vista como influenciada não só pelas expectativas como pelo valor do atingimento do objectivo (incentivo). Atkinson (1957) define os incentivos das actividades orientadas para a realização e para o sucesso como estados emocionais antecipados. Assume que os seres humanos são motivados ou para a "aproximação" ao sucesso (mais especificamente são motivados pela

antecipação do afecto orgulho) ou para evitar o insucesso (mais especificamente são motivados pela antecipação do afecto vergonha). No contexto dos modelos da motivação em educação, autores como Nicholls e Covington atribuem à auto-estima (à satisfação consigo mesmo) um papel fundamental na motivação. Concebem mesmo que a fonte da acção é a defesa do "eu", a protecção da estima própria, concepção que acentua a importância dos estados afectivos no comportamento motivado. No entanto, não especificam consequências de diferentes estados afectivos. Limitam-se a defender que variações no comportamento motivado são consistentes com uma visão da motivação baseada na dinâmica da auto-estima ou valor próprio

Para além do reconhecimento mais ou menos explícito do princípio do prazer-desprazer, as teorias da motivação não se debruçam mais pormenorizadamente sobre os sentimentos e emoções associados à motivação. Os seus esquemas explicativos do funcionamento motivacional não caracterizam diferentes tipos de sentimentos nem analisam o seu papel e consequências motivacionais.

A importância das emoções e afectos na motivação, tem sido alvo de renovado interesse, nomeadamente por parte da teoria das atribuições. Weiner (1986) centra-se na dimensão emocional do valor subjectivo. Afirma que, se algo tem um valor positivo para um indivíduo, então o atingimento desse objecto terá consequências afectivas positivas. Quanto maior for o seu valor subjectivo, maior a satisfação se for atingido. Na sua teoria, as consequências afectivas de atingir um objectivo são influenciadas (orientadas) pelas percepções de causalidade. Apesar de conceber a fonte básica da acção como um desejo racional de compreensão, concede às emoções uma atenção especial no funcionamento motivacional. Considera no entanto que as emoções são determinadas pelas cognições (mais especificamente pelas atribuições) e não as fontes primárias da acção. As atribuições e suas características determinam os sentimentos, que por sua vez afectam a acção. Isto é, defende uma sequência atribuição-emoção-acção.

Na formulação inicial da sua teoria (Weiner *et al.*, 1971) os incentivos emocionais do sucesso e do insucesso são vistos como dependentes da dimensão "locus" das atribuições causais. As expectativas eram vistas como influenciadas pela estabilidade das atribuições causais e as emoções (incentivos) pelo "locus" das atribuições causais. As atribuições internas face aos sucessos e insucessos maximizariam reacções emocionais relacionadas com a estima de si próprio (i.é., orgulho e vergonha) e os incentivos (quer positivos quer negativos) dos resultados seriam pequenos quando as atribuições fôssem externas.

Mais tarde Weiner e seus colaboradores (Weiner *et al.*, 1978, 1979, 1982), usando uma grande variedade de estados afectivos, investigaram as relações entre atribuições e emoções alargando o elo inicial "locus"-orgulho/vergonha. Um dos resultados destas investigações mostrou que há um conjunto de estados afectivos que ocorrem após o sucesso (satisfação, contentamento) e um conjunto de estados afectivos que ocorrem após o insucesso (desagrado, aborrecimento) e que são independentes das atribuições. Weiner denominou estes estados afectivos como emoções "dependentes-do-resultado". Estes afectos "independentes-das-atribuições" foram considerados como provavelmente activados na sequência imediata do sucesso ou insucesso. Para além destes afectos relacionados com o resultado, os autores concluíram que há também afectos tipicamente relacionados com diferentes atribuições (cf. Fig. 1.1). Ou seja, há certas emoções que não são directamente produzidas pelos resultados mas sim orientadas por interpretações causais dos resultados. Confirmaram que a dimensão "locus" das causas determina emoções como o orgulho, sentimento de competência ou vergonha. Mostraram que as emoções relacionadas com uma auto-estima positiva são activadas por atribuições internas face ao sucesso enquanto os afectos negativos surgem relacionados com atribuições internas ao insucesso. As investigações revelaram também um tipo diferente de emoções relacionadas com a dimensão controlabilidade. Por exemplo a culpa resultaria da atribuição de um insucesso a

causas internas controláveis (falta de esforço). Se o insucesso for atribuído a uma causa interna não-controlável, resultará em vergonha.

No estudo que Weiner apresenta (1984) como prova da sequência atribuição-emoção-acção, a hipótese é a seguinte: o comportamento (no caso "emprestar ou não os apontamentos de uma aula a um colega") é determinado directamente pela emoção que o sujeito sente (no caso pena ou irritação), emoção que depende do tipo de atribuição, i. é, da percepção que o sujeito tem quanto à causa que leva o colega a precisar dos apontamentos. Se a causa é percebida como controlável (o colega faltou à aula porque foi à praia), a emoção será irritação e o sujeito não emprestará os apontamentos; se a causa é percebida como incontrolável (o colega não vê bem, não podendo passar os apontamentos), a emoção é pena e o sujeito emprestará os apontamentos. Weiner mostra que há uma alta correlação entre a dimensão da causa (controlabilidade) e o afecto (irritação) e entre causa e comportamento (emprestar). Por outro lado, mostra que esta relação entre pensamento e acção é mediada pelo afecto, na medida em que as correlações entre pensamento e acção sofrem alterações quando se retiram da análise os afectos e as correlações entre afecto e comportamento não são alteradas quando se retira da análise os pensamentos. Assim, conclui que as emoções são os motivadores imediatos da acção. Ou seja, que os pensamentos dão origem a emoções e as emoções orientam o comportamento.

Weiner considera ainda uma outra forma de influência do afecto no comportamento: os afectos orientam o processo de atribuição. Por exemplo, a percepção de sentimentos de pena ou irritação, informam o sujeito de que a causa de determinado acontecimento é incontrolável ou controlável.

No entanto, no seu modelo, o comportamento não é visto como determinado pela antecipação de estados afectivos positivos ou negativos. As emoções são "sub-produtos" das explicações causais e são vistas como influenciando directamente o comportamento. Isto é, o papel das emoções e afectos na teoria de Weiner não é visto como agindo através de antecipação ou

previsão, contrariamente ao mecanismo postulado pelas abordagens de "expectativa x valor". Weiner não mencionou nunca se as antecipações emocionais têm qualquer papel no processo motivacional.

6- Valor e motivos/ objectivos

Ao longo da última parte deste capítulo (parte III) em divesas ocasiões associámos a temática do valor à temática dos objectivos. Procuraremos agora evidenciar de forma mais sistemática que a problemática do valor remete para a problemática dos motivos/objectivos da acção, sugerindo que o esclarecimento do papel do valor no funcionamento motivacional beneficiará de uma análise dos objectivos perseguidos pelo sujeito, no sentido de especificar a natureza ou tipo de valor que o sujeito atribui às actividades.

A concepção do valor como a correspondência ("fit") entre a actividade e o que o sujeito quer sugere que a determinação do valor da actividade envolve um processo de julgamento sobre a correspondência entre a actividade e o objectivo do sujeito. Provavelmente devido ao muito recente interesse pelos objectivos específicos na investigação motivacional o mecanismo de relação entre objectivos e valor continua por esclarecer. Não obstante, a revisão da literatura leva-nos a salientar duas referências que contribuem de algum modo para a compreensão destas relações. Locke e Latham (1990) postulam que um dos mecanismos através dos quais os objectivos afectam a realização é o mecanismo de direccionamento do comportamento. Os objectivos orientam o sujeito para as actividades relevantes para o objectivo e afastam-no das irrelevantes. Ou seja, as actividades tornam-se atractivas quando são vistas como podendo satisfazer os objectivos. Feather (1988), considera que a valência positiva ou negativa de determinados objectos ou actividades depende em parte dos objectivos do indivíduo e define o mecanismo

através do qual se processa esta influência. Os motivos¹, agem sobre a valência na medida em que influenciam a percepção subjectiva da situação, sensibilizam selectivamente o indivíduo para os objectos ou actividades que facilitem ou dificultem a satisfação do motivo. Assim, estes objectos ou actividades particulares serão vistos como atractivos ou aversivos.

Isto é, conforme os objectivos, certos aspectos das actividades serão valorizados positiva ou negativamente, em função da medida em que esses aspectos corresponderem ou contrariarem aquilo que o sujeito pretende. Isto implica que é necessário conhecer os objectivos do sujeito se se pretende prever quais as actividades que terão mais valor, que serão mais atractivas para o sujeito. Por outro lado, implica que uma das formas de motivar o sujeito para determinado tipo de actividades, é evidenciar os aspectos dessa actividade que poderão satisfazer objectivos do sujeito (para o que, uma vez mais, é necessário conhecê-los).

A definição do valor nas diferentes teorias ou as facetas do valor que as diferentes teorias acentuam como importantes para a motivação, relacionam-se estreitamente com a concepção de cada teoria acerca do motivo orientador da acção. A distinção entre as diferentes facetas ou componentes do valor atrás descritas é consistente com a definição de valor como o grau de correspondência entre a actividade e o objectivo do sujeito e parece basear-se na distinção implícita entre diferentes objectivos possíveis subjacentes à realização das actividades. Assim, as diferentes componentes do valor sublinham, a nosso ver, a necessidade de ter em consideração os objectivos para a compreensão do papel do valor na motivação.

Assim, o "valor do sucesso", parece ter um papel na motivação se o objectivo do sujeito é ter sucesso. Por exemplo, na teoria de Atkinson, que se centra no estudo do comportamento orientado para o sucesso (o objectivo do sujeito é ter

¹ Feather refere-se a motivos gerais, do tipo desejos.

sucesso), a dificuldade da tarefa torna-se o aspecto saliente na determinação do valor. De facto, o valor é definido por referência à dificuldade da tarefa. O valor incentivo do sucesso (Ins) é directamente proporcional ao nível de dificuldade da tarefa. A realização de tarefas mais difíceis implicará mais sucesso do que a realização de tarefas fáceis. Quanto mais difícil, maior o valor e quanto mais fácil, menor o valor. Aliás, o conceito de valor na teoria de Atkinson, parece mesmo uma especificação do objectivo geral ter sucesso, para uma determinada tarefa em particular. A motivação para o sucesso é o grau com que o sujeito, de forma geral, experiencia orgulho pelos seus sucessos. O valor é o grau de orgulho ou satisfação que o sujeito espera experienciar pelo sucesso numa tarefa particular. O comportamento motivado (tendência para se envolver numa determinada tarefa) depende da disposição geral do indivíduo para experienciar orgulho face aos seus sucessos e do orgulho que o sujeito espera experienciar nesta tarefa particular. A consideração desta variável na fórmula definida para a previsão do comportamento motivado, parece-nos uma forma de conciliar por um lado a concepção da motivação para a realização (o motivo) como um traço estável, não variável de situação para situação, com o reconhecimento da necessidade de conhecer a sua especificação nas circunstâncias actuais em que se desenrola o comportamento (que é variável).

Para Crandall, o objectivo das crianças em situações de realização é obter aprovação. O motivo básico ou finalidade da acção é a aprovação social (e o evitamento da desaprovação) e o valor de atracção do sucesso é a importância que a criança atribui à aprovação do seu nível de competência num dado domínio e não a importância que atribui ao sucesso, como no caso de Atkinson. O valor será mais elevado se a actividade for vista pela criança como considerada (pelas fontes de aprovação) merecedora de aprovação.

O "valor intrínseco" afectará a motivação dos sujeitos cujo objectivo é a realização da actividade em si mesma. O conceito de "valor instrumental" não especifica qual o objectivo, chamando no entanto a atenção para o papel do valor

ligado a diferentes objectivos. Por outro lado, sublinha a possibilidade de operação simultânea de diferentes objectivos. Finalmente, introduz uma outra forma de categorizar os tipos de satisfação: satisfações esperadas a curto e longo prazo¹.

Também no que se refere (a) à dependência/independência entre expectativa de sucesso e valor, (b) ao tipo de relações entre expectativa de sucesso e valor e (c) às relações entre expectativa de sucesso/valor e motivação, as diferentes concepções e previsões parecem decorrer de diferentes concepções quanto ao motivo orientador da acção.

(a) Se o tipo de satisfação que o sujeito procura é a aprovação social ou a satisfação ligada às características inerentes à actividade em si mesma, a expectativa de sucesso na tarefa pode ser independente do valor da tarefa, isto é, o valor neste caso não depende (não é função) da dificuldade da tarefa. Fontaine (1990) cita um conjunto de investigações que, no contexto da teoria de Crandall, confirmaram a independência entre expectativas de sucesso e valor do sucesso. Note-se que para Crandall o motivo ou finalidade da acção é a aprovação social (e o evitamento da desaprovação) e não o sucesso em si próprio.

(b) Uma baixa expectativa de sucesso numa determinada tarefa poderá implicar um valor baixo ou elevado, conforme a satisfação esperada se relaciona com o sucesso na tarefa ou com a comparação do nível de realização própria com o nível de realização dos outros. Neste caso, quanto mais difícil for a tarefa, maior a satisfação esperada em caso de sucesso, porque o sucesso colocará o sujeito favoravelmente na comparação com outros.

(c) Certas acepções do conceito de motivação intrínseca parecem propôr um funcionamento motivacional independente da expectativa de sucesso, na medida em que nestas condições o sujeito está motivado e realiza as tarefas devido ao seu interesse e atractividade intrínsecos, não se preocupando com o

¹O conceito de aspiração na motivação refere-se precisamente a previsões a médio e a longo prazo. Traduzem o valor que o sujeito atribui à realização (não só ao sucesso em si mas também às tarefas ou meios para atingir o sucesso) num sector de actividade relativamente amplo. Trata-se mais de um desejo (uma aspiração) de uma disposição para valorizar e investir.

resultado que conseguirá. A satisfação esperada refere-se neste caso a uma espécie de satisfação funcional ou exploratória. O conceito de motivação para a competência (White) e em geral todos os conceitos de motivação para a tarefa ("task motivation") estipulam um tipo de funcionamento motivacional semelhante, em que a satisfação derivará do enriquecimento e desenvolvimento das competências próprias, independentemente do sucesso na tarefa.

Os valores na motivação são constructos muito gerais que dificilmente se prestam à investigação. A sua generalidade é consistente com a generalidade dos motivos com que se relacionam. De facto os motivos básicos, tal como são concebidos pelas teorias e modelos da motivação, são motivos muito gerais. O estudo dos motivos específicos e objectivos do sujeito constitui a nosso ver uma das vias para o esclarecimento da motivação, nomeadamente na medida em que permitirá uma compreensão mais detalhada das valorizações nos mecanismos motivacionais. Uma mesma actividade pode ser valorizada de diferentes maneiras (devido a diferentes razões) em função dos objectivos do sujeito. A influência do valor na motivação só poderá ser entendida se se conhecerem os objectivos do sujeito. Conforme o objectivo assim cada um destes aspectos do valor será relevante ou não relevante na determinação da acção. Dois sujeitos podem valorizar igualmente uma mesma actividade por razões diferentes. Um dos sujeitos considera a actividade importante porque esta lhe permite aumentar os seus conhecimentos e o outro porque a actividade lhe permite demonstrar alta capacidade. Os efeitos no processo motivacional e suas consequências na acção serão diferentes em cada caso, como veremos no capítulo sobre objectivos motivacionais. O capítulo seguinte será dedicado à análise dos objectivos na motivação.

7- Síntese

Embora o valor formalmente figure em grande parte das teorias da motivação para a realização, esta variável tem sido alvo de muito menor atenção na motivação do que as expectativas. No entanto, como Stipek (1984) afirma, uma criança que não se preocupa com o rendimento académico não exercerá muito esforço nos contextos de realização, independentemente das suas expectativas de sucesso ou de qualquer outra cognição relacionada com a realização. Por outro lado, uma valorização muito grande da realização parece dificultar a utilização de estratégias funcionais em contextos de aprendizagem em sala de aula (expl.: Tesser & Campbell, 1985). Ou seja, o valor parece ser uma condição necessária para a compreensão do envolvimento e persistência na realização.

Diferentes teorias e modelos da motivação parecem focar-se em diferentes dimensões ou facetas do valor, o que evidencia a sua importância explicativa. Contudo o valor tem sido definido de forma muito geral e vaga e o esclarecimento do seu papel na motivação parece implicar uma análise dos objectivos específicos do sujeito.

O capítulo seguinte procura precisamente sistematizar as contribuições do estudo dos objectivos para o progressivo esclarecimento dos processos de motivação.

Capítulo 3

Objectivos motivacionais

Neste capítulo procuraremos sistematizar as contribuições da literatura para uma compreensão da motivação à luz dos motivos/objectivos do sujeito. Particularmente procuraremos evidenciar as implicações de tal perspectiva para a compreensão da motivação em educação.

I- Introdução: o papel dos objectivos na explicação da acção

Uma análise atenta da literatura motivacional revela que a finalidade ou o fim para que se dirige a acção constitui um elemento fundamental na explicação e predição do comportamento. Contudo este aspecto da motivação tem sido pouco tematizado e pouco investigado de forma sistemática. As abordagens cognitivas da motivação deslocaram o foco de estudo, da análise dos motivos para a análise de variáveis cognitivas tais como percepções crenças e avaliações sobre si próprio e sobre a situação. Só muito recentemente se assiste a um renovado interesse pelo estudo dos motivos da acção. Os motivos são agora concebidos não como "necessidades" mas como elaborações cognitivas construídas no contexto da interacção sujeito/ambiente.

A finalidade do comportamento tem sido valorizada na motivação de várias formas:

- A finalidade é vista como o *alvo* desejado pelo sujeito orientando o comportamento no sentido de o atingir e servindo como *critério* para a avaliação de se a finalidade está a ser atingida.

- A finalidade é vista como a dimensão que permite dar sentido, *significado* ao comportamento observável.

É possível reconhecer em diferentes perspectivas sobre a motivação a importância que é atribuída à finalidade do comportamento.

Algumas teorias, não revelando um reconhecimento explícito da importância das finalidades, reconhecem implicitamente a sua importância. A teoria

das expectativas de Vroom (1964) estipula que nos processo de escolha o indivíduo faz um somatório das satisfações esperadas de cada cada alternativa, subtrai-lhe o somatório dos aspectos desagradáveis esperados e escolhe a alternativa com maior valor positivo puro. A ênfase hedonista desta teoria centrou-a durante muito tempo no modo como as crenças e sentimentos do sujeito o levam a escolher um determinado curso de acção, sem se debruçar sobre os objectivos como determinantes mais directos da acção. Locke e Latham (1990) consideram que é possível integrar os constructos desta teoria com os modelos que enfatizam os objectivos, vendo os valores e as expectativas como factores que influenciam os objectivos, sendo estes os determinantes mais directos da acção.

A "teoria do controlo" é uma combinação ou integração do behaviorismo, cibernética, teoria dos objectivos e teoria da redução do "drive". Deriva, mais directamente, do modelo TOTE de Miller, Galanter e Pribram (1960). Sinteticamente, a teoria concebe que há um "input" (um estímulo) que é detectado por um sensor. Esta informação é comparada com um "standard" de referência. Se há desvio (ou perturbação) um sinal é emitido para um efector que gera um "output" modificado (uma resposta). Esta resposta reduzirá a discrepância entre o sinal (equivalente ao objectivo) e o comportamento. Esta resposta torna-se o estímulo do ciclo seguinte. Esta teoria concebe o motivo básico como a eliminação de perturbações ou discrepâncias entre o objectivo e o "input" ("feedback"). O estado de repouso é visto como sendo o estado natural do organismo. Trata-se de uma visão mecanicista, tal como a da teoria de redução do "drive" (Cofer & Appley, 1967). Nuttin (1984) critica as teorias homeostáticas e em especial a "teoria do controlo", observando que esta parece começar no meio e não no princípio da sequência motivacional: "The behavioral process, therefore, does not begin with a 'test' of the discrepancy between the standard and the actual state of affairs. Instead, it begins with a preliminary and fundamental operation, namely the construction of the standard itself, which, as a goal, is at the origin of the action and directs its further course." (p. 145). No mesmo sentido, Locke e Latham (1990) afirmam que "Removal

of discrepancies and any associated tension is a *correlate* of goal-directed action, not its cause. The causal sequence begins with setting the goal, not with removing deviations from it." (p. 20)

As teorias cognitivas do comportamento humano acentuam a importância da elaboração cognitiva na determinação do comportamento. Relativamente à ênfase das teorias comportamentais nas consequências do comportamento, algumas teorias cognitivas do comportamento e da motivação humana sublinham a necessidade de se conceberem processos psicológicos cognitivos de antecipação dos consequentes do comportamento, para que tais consequentes tenham efeito sobre o comportamento actual. De entre os processos que implicam mecanismos de representação das consequências (futuras) do comportamento, os objectivos têm sido destacados por alguns autores, tais como Nuttin, Locke e Latham e Bandura. Com efeito, estes autores têm focado algumas das mais importantes críticas às teorias comportamentais nas suas concepções sobre os efeitos do reforço e do "feedback". A teoria socio-cognitiva de Bandura (1986) acentua a importância da auto-regulação cognitiva (em contraste com a teoria da modificação do comportamento) e inclui o estabelecimento de objectivos como parte do seu conteúdo (em contraste com a "teoria do controlo"). Bandura (1986) mostrou que a ênfase behaviorista nos consequentes da acção é enganadora. O reforço não afecta o comportamento a não ser que o indivíduo acredite que é capaz de realizar o comportamento necessário. Para além disso, a realização desse comportamento pressupõe que o indivíduo conheça o comportamento que deve realizar (Levine, 1971) e deseje as recompensas que ele trará (Dulany, 1968).

Locke e Latham (1990) considerando que a *cognição*¹ e a *motivação* só podem ser separadas por abstracção, no sentido de permitir o estudo científico, concebem a acção como determinada pelos conhecimentos (aspecto cognitivo) e pelas avaliações que os sujeitos fazem dos seus conhecimentos (sobre si próprios

¹O termo *cognitivo* é frequentemente utilizado nos modelos de motivação em sentido lato, abrangendo aspectos cognitivos (em sentido restrito: conhecimentos e competências), e os aspectos mais motivacionais: as avaliações que o sujeito faz (crenças) dos seus conhecimentos e competências.

e sobre as situações). Estas avaliações, de significado e de valor, constituiriam os elementos motivacionais. Arnold (1960) afirmou que para predizer a acção de um indivíduo é necessário conhecer não só o que o indivíduo sabe mas também como avalia esse conhecimento, ou seja, é necessário conhecer o significado percebido da informação que o sujeito tem numa dada situação. Locke (1982) afirma que os objectivos podem afectar o comportamento na primeira vez que ele é realizado, antes de ter sido alguma vez reforçado. A concepção do "feedback" como um reforçador do comportamento deixa por esclarecer os processos psicológicos que se seguem ao "feedback", ignorando os mecanismos através dos quais afecta a acção subsequente. Locke e Latham (1990) propõem que um destes mecanismos consiste no estabelecimento de objectivos. Na sua perspectiva, o "feedback" é apenas informação e, como tal, não afecta a acção. Entre o "feedback" e a acção há todo um processo de decisão que é baseado em avaliações do seu significado e valor. Estas avaliações levarão então a uma resposta (Locke, 1977, 1980a, b). A avaliação depende por sua vez dos valores do indivíduo e das circunstâncias e pode levar a respostas muito diferentes. Locke e Latham (1990) propõem um modelo dos processos envolvidos na determinação dos efeitos do "feedback" na realização, que pretende ilustrar que os efeitos do "feedback" dependem dos processos psicológicos que se seguem à sua apresentação, nomeadamente do estabelecimento de objectivos. Em primeiro lugar, verificar-se-á um processo de percepção (ou detecção da informação), a que se segue um processo de avaliação cognitiva (compreensão conceptual do seu significado). De forma quase simultânea a esta avaliação cognitiva e com base nela, ocorre um processo de avaliação do valor, que envolve uma avaliação da informação (tal como foi entendida) por referência aos critérios ("standards") de valor do sujeito. Como resultado destas avaliações cognitiva e de valor, um outro processo psicológico tem lugar - o estabelecimento de objectivos. Assim, os efeitos do "feedback" dependem dos processos psicológicos que se lhe seguem e um destes processos é o objectivo que o sujeito estabelece como resposta ao "feedback". Locke (1968) e

Locke e Latham (1990) analisam em particular o papel dos objectivos na determinação dos efeitos do "feedback" na realização, concluindo que estes têm um papel mediador nos efeitos do "feedback": "...it is not KR¹ as such that controls performance, but the goals that are associated with...KR" (Locke & Latham, 1990, p. 178). Estes autores consideram que o papel mediador dos objectivos nos efeitos do "feedback" tem recebido pouca atenção e reconhecimento na literatura, em grande parte devido às tradições comportamentais. Os comportamentalistas assumem que factores externos tais como o "feedback" constituem explicações causais legítimas para o comportamento e que factores internos tais como os objectivos conscientes não são legítimos nem necessários (Bandura, 1986; Locke, 1969 b, 1971, 1972; Locke & Latham, 1990). De acordo com Locke e Latham "Thus, the efficient cause of goal-directed action is internal, not external" (1990, p. 18). Para a teoria comportamental, os principais factores que controlam o comportamento humano são os seus consequentes, isto é, acontecimentos posteriores ao comportamento. Os objectivos ocorrem anteriormente ao comportamento, são antecedentes. Locke e Latham (1990) argumentam que um acontecimento consequente não pode afectar a acção a não ser que se torne um antecedente. Se a informação consequente a um comportamento não puder ser interpretada, não poderá levar a qualquer modificação das acções que se pretendem realizar. Também Nuttin (1984) faz uma crítica semelhante à concepção comportamental, afirmando que "Human behavior does not consist of (automatically) repeating previously reinforced responses; it involves setting immediate or distant goals, elaborating behavioral projects or plans, and working toward their realization by means of learned and readapted behavioral techniques and experiences" (p. 41). A própria consideração dos factores cognitivos na explicação do comportamento tem por vezes levado ao não reconhecimento dos processos motivacionais. A motivação é frequentemente substituída por processos cognitivos tais como a antecipação e expectativa. Neste contexto, a motivação tem sido descrita em

¹KR refere-se ao conhecimento de resultados ("knowledge of results") que é utilizado como equivalente ao termo "feedback".

termos de consequências antecipadas e definida em última análise em termos de processos nos quais o comportamento é determinado pelas suas consequências, isto é, por resultados antecipados. Nuttin (1984) considera que estes autores não abordam a questão central do processo motivacional: a explicação de porque é que certos resultados são procurados enquanto outros são evitados. Como vimos no capítulo um, a teoria de Nuttin concebe a acção humana como finalizada, intencional, dirigida. A intencionalidade constitui na sua perspectiva, o elemento central de todo o comportamento e é o que permite dar unidade e significado ao comportamento. Referindo-se ao comportamento em geral, designa esta componente direccional ou intencional do comportamento como o "objective" do comportamento. No que se refere aos comportamentos particulares destaca o papel fundamental dos objectivos (que designa como "goals") no processo motivacional. Na sua perspectiva os objectivos estão na origem da acção e dirigem o seu curso. É em função dos objectivos que determinados objectos assumem um carácter atractivo ou repulsivo. Os efeitos dos resultados sobre o comportamento e nomeadamente a avaliação de um determinado resultado como positivo ou negativo, dependem do objectivo do sujeito.

Na área da psicologia social, duas teorias relacionadas acentuam a importância dos objectivos. São as teorias da "acção pensada" e do "comportamento planeado", desenvolvidas por Ajzen (1987), Ajzen e Fishbein (1980) e Fishbein e Ajzen (1975), que procuram prever os comportamentos a partir das intenções de os realizar e nas quais as intenções têm um significado semelhante aos objectivos. Investigadores como Heckausen (1977), e Khul (1983) têm realizado investigações sobre a actividade orientada para objectivos, inseridos num movimento moderno com sede na Alemanha, focado na compreensão da acção volitiva e orientada para objectivos, a que Frese e Sabini (1985) chamaram "teoria da acção".

1. Objectivos, valor e motivos básicos

Na área mais específica da motivação, a finalidade do comportamento parece implicada em grande parte das teorias e modelos, embora seja uma questão frequentemente escamoteada ou não discutida (incluída com o estatuto de pressuposto) e a maior parte das vezes não tematizada em termos de objectivos. Procuraremos neste ponto evidenciar a valorização da finalidade da acção como elemento fundamental para a predição e explicação do comportamento no contexto de diferentes modelos da motivação.

Note-se que, na motivação, a valorização das finalidades ou motivos do sujeito corresponde à valorização da dimensão qualitativa da motivação (dos conteúdos da motivação), em detrimento da sua dimensão quantitativa, enquanto explicativas da acção. A dimensão qualitativa da motivação define-a como orientadora do comportamento, da direcção dos investimentos. Os motivos envolvem os aspectos dinâmicos e direccionais da acção e o fim para que se dirige o comportamento é considerado como o seu principal determinante. As primeiras abordagens cognitivas da motivação orientaram-se principalmente para os aspectos quantitativos da motivação (procurando compreender variações no nível de motivação dos sujeitos). A revalorização da finalidade do comportamento é recente e, no contexto das abordagens cognitivas da motivação tem vindo a ser concebida em termos de objectivos. Os objectivos são vistos como variáveis cognitivo-motivacionais e substituem os conceitos de motivo básico e de necessidade, conotados com uma visão mais determinista, personológica, mecanicista e homeostática da motivação que desvaloriza os processos cognitivos mediadores da motivação.

Contudo o que procuraremos mostrar é que em geral os conceitos de motivo básico, necessidade e mesmo o conceito de valor, reflectem a importância de considerar a finalidade na predição e explicação do comportamento.

A motivação é uma variável inferida do comportamento observável. Desenvolvendo o ser humano uma grande variedade de acções, o desejo de compreender esta multiplicidade levou os investigadores a tentar descobrir orientações gerais dinâmicas subjacentes ou seja, padrões de comportamento com a mesma identidade funcional.

A procura das orientações básicas do comportamento tem subjacente a concepção de que diferentes padrões de comportamento observável podem ter a mesma identidade funcional e de que é a identidade funcional que dá sentido, significado, ao comportamento, permitindo compreendê-lo sob a aparente diversidade observável. Como corolário, um mesmo padrão de comportamento observável pode ter identidades funcionais diferentes.

Os conceitos de necessidade, motivo básico, valor e objectivo têm sido usados na motivação para referir a finalidade do comportamento, acentuando o carácter finalizado da acção.

O conceito de necessidade tem sido pouco utilizado nas teorias da motivação da última metade do século, devido à sua conotação com as concepções homeostáticas da motivação. No sentido psicológico do termo, este conceito é equivalente ao conceito de motivo básico, o qual se refere às orientações gerais dinâmicas subjacentes ao funcionamento comportamental, que permitem dar um mesmo significado funcional à multiplicidade do comportamento.¹

¹No sentido de esclarecer alguns aspectos da terminologia motivacional, impõem-se algumas notas a propósito do modo como estes conceitos são utilizados na literatura motivacional. O termo *necessidade* (no sentido psicológico do termo) é utilizado para designar a dinâmica fundamental inerente ao funcionamento comportamental dos seres vivos. Neste sentido, o termo não implica necessariamente o conceito de défice homeostático. Refere-se aos motivos básicos. O estado de deficiência conotado pelo termo *necessidade* torna-o pouco adequado para designar tendências de crescimento e de realização. Assim, alguns autores usam o termo *motivo* para se referirem às necessidades, no sentido de traços de personalidade estáveis e latentes. O termo *motivo de realização*, por exemplo, é usado para referir a necessidade de realização. O motivo estimulado (*necessidade*) que está activo numa acção concreta é denominado *motivação*. O termo *motivo*, é frequentemente utilizado para designar manifestações concretas das necessidades, referindo-se aos aspectos dinâmicos e direccionais da acção concreta. O termo *motivação* (no sentido de uma motivação específica ou motivações no sentido plural) é frequentemente sinónimo de motivo(s). O termo geral *motivação* refere-se ao aspecto dinâmico e direccional (i.e., selectivo e preferencial) do comportamento. Em última análise, a motivação é a responsável pelo movimento do comportamento no sentido de uma categoria de objectos e não de

O valor é definido como a importância de uma actividade relativamente aos objectivos do sujeito e refere-se à correspondência entre as actividades ou objectos do ambiente e aquilo que o sujeito pretende. Trata-se portanto de uma maneira de conceber a influência das finalidades sobre o comportamento. Como vimos, este conceito é muito geral e não tem sido alvo de especificação e definição nas teorias e modelos da motivação.

O conceito de objectivo refere-se a uma orientação dinâmica mais focada, mais consciente, que define algo de específico a conseguir. Os objectivos são vistos na motivação como cognições orientadoras da acção.

Os conceitos de motivo básico, necessidade e valor são conceitos muito semelhantes. Qualquer um deles se refere a variáveis extremamente vagas, gerais e mesmo fora dos limites da consciência. O conceito de objectivo refere-se, tal como os conceitos anteriores, àquilo que o sujeito quer, pretende, valoriza, procura conseguir. O conceito de objectivo não foi ainda suficientemente definido de forma operacional. Contudo, o modo como tem sido utilizado na motivação demarca-o dos conceitos anteriores de várias maneiras. Têm sido empregues diferentes termos para referir os objectivos: foco motivacional, valor da actividade para o sujeito, o que o sujeito espera retirar de uma determinada actividade, preocupação principal do sujeito numa dada situação ou face a uma determinada actividade, meta, propósito, alvo desejado, elaboração cognitiva das necessidades, intenções.

Alguns dos aspectos comuns a muitas destas diferentes designações afastam-nas dos conceitos de motivo básico, de necessidade ou de valor. Em primeiro lugar, o seu carácter específico por oposição ao carácter vago dos outros três conceitos: a acentuação da sua variabilidade individual e situacional, por oposição ao carácter geral (entre indivíduos e entre situações) dos outros conceitos. Por outro lado, o seu carácter consciente (ou passível de ser trazido à consciência). A título ilustrativo daremos alguns exemplos das considerações

outra. O termo *objectivo* refere-se ao que orienta o comportamento em cada fase da sua execução. O objectivo é elaborado cognitivamente e é consciente. É uma orientação dinâmica mais focada, que define, cognitivamente, algo específico a fazer.

apresentadas a propósito dos objectivos, pelos autores que aprofundaram mais este conceito, no sentido de esclarecer o espaço do conceito.

O hedonismo, por exemplo, postula que o prazer é o real motivo da acção humana. Este conceito foi no entanto considerado inadequado e sobretudo pouco explicativo, sendo praticamente equivalente ao conceito de necessidade ou de motivação. A satisfação de necessidades fisiológicas e sensoriais caracteriza-se por prazer no sentido restrito do termo. Ao nível da cognição, o atingimento de um objectivo produz um tipo de satisfação que o hedonismo designa também por prazer no sentido mais lato do termo. Um indivíduo que procura um jogo de futebol ou gosta de ouvir música pelo prazer que isso lhe dá, não se satisfará com o prazer de uma boa refeição e vice-versa. Por outro lado, dizer que uma actividade é realizada pelo prazer que produz, por si própria, é dizer que ela é realizada sem qualquer objectivo exterior à actividade. Este é o caso do comportamento intrinsecamente motivado. O termo prazer tem um significado ou demasiado lato ou demasiado restrito para ser usado para referir os objectivos da motivação humana. Na maior parte dos casos o prazer é o efeito produzido pelo atingimento do objectivo e não o objectivo em si mesmo.

O conceito de objectivo ("goal") foi utilizado por Nuttin (1984) para definir a elaboração cognitiva das necessidades. Segundo este autor, as necessidades inicialmente muito gerais e vagas seriam elaboradas cognitivamente em objectivos (e estratégias) motivacionais mais específicos que *determinam a orientação da acção* conducente à sua satisfação. Nuttin considera que o organismo se dirige activamente para interacções preferenciais com objectos específicos, interacções estas que constituem os objectivos. Os objectivos são projectos de relação entre o sujeito e o seu ambiente.

Locke e Latham (1990) apresentam a "teoria do estabelecimento de objectivos e realização", na qual formulam a hipótese de que as necessidades gerais, motivos ou valores subconscientes influenciam o comportamento através dos seus efeitos nos objectivos conscientes e intenções, constituindo os

determinantes mais próximos da acção. Tal como a maior parte das teorias motivacionais recentes, a "teoria do estabelecimento de objectivos e realização" (Locke & Latham, 1990) é uma teoria de âmbito restrito, situacionalmente específica e cognitiva. A premissa central desta teoria é a de que os objectivos são reguladores imediatos da acção, embora não os únicos. Estipula-se que os objectivos afectam a realização, influenciam o que o sujeito fará e o seu nível de realização. No quadro desta teoria, são estudadas as relações entre objectivos e realização, os factores que afectam estas relações, os mecanismos através dos quais esta influência opera e ainda os determinantes dos objectivos. Uma das raízes da "teoria do estabelecimento de objectivos e realização" foi a literatura sobre o *comportamento intencional* na qual se considerava que a maneira mais imediata e simples de explicar, de um ponto de vista motivacional, a acção de um indivíduo numa situação particular, era analisar o que o indivíduo tenta fazer nessa situação. O conceito da escola de Wurzburg "tendência determinante" foi utilizado precisamente para explicar a influência de intenções, muito anteriores no tempo, sobre uma acção actual. Já em 1935 Mace sugerira que o prazer não era directamente afectado pelo grau de sucesso, mas pelo grau de sucesso relativamente aos objectivos ou "standards" do sujeito e que os incentivos afectam a realização através dos seus efeitos nos objectivos pessoais do sujeito. A "teoria do estabelecimento de objectivos e realização" assume que os objectivos (projectos de futuro, estados finais desejados) desempenham um papel causal na acção. Os indivíduos têm realizações diferentes não só em função das suas capacidades, conhecimento e estratégias que utilizam, mas também porque têm objectivos diferentes.

Esta concepção intencional do comportamento, é defendida também por autores da motivação em educação tais como Dweck (1985), Maehr (1984) e Nicholls (1984a, b). Esta abordagem assume que o comportamento é dirigido por/para objectivos e que o comportamento é uma tentativa racional e económica para atingir os seus objectivos. Isto não significa que os sujeitos tenham sempre

consciência dos seus objectivos ou que os objectivos estejam sob o seu controlo. Para predizer o comportamento do sujeito, a tarefa do investigador consistirá em predizer e descrever com clareza os objectivos do sujeito. Só assim será possível prever os comportamentos que maximizarão as probabilidades de os objectivos serem atingidos e aqueles que minimizarão as probabilidades de resultados indesejados.

Começaremos por destacar que os conceitos de valor e motivo básico atestam a importância teórica das finalidades nas teorias e modelos da motivação e remetem necessariamente para o seu estudo sistematizado. Neste sentido apresentaremos o modo como estes conceitos têm sido usados e integrados nas teorias e modelos da motivação¹ e salientaremos as suas limitações para o esclarecimento do papel das finalidades na motivação. Seguidamente deter-nos-emos aprofundadamente sobre as contribuições das teorias e modelos que, de forma mais ou menos explícita, têm feito uma análise mais sistemática do papel das finalidades centrando-se para tal no estudo dos objectivos.

1.1. Objectivos e valor

Como vimos no capítulo anterior, as cognições mais estudadas como determinantes da motivação têm sido as relacionadas com a percepção do sujeito acerca daquilo que é capaz. Já no que se refere ao valor e à sua relação com o comportamento motivado, a investigação é muito pouca, restringindo-se praticamente à problemática da motivação intrínseca/extrínseca. Como sublinhámos, este estado de coisas no que diz respeito aos valores parece relacionar-se estreitamente com a pobreza quer conceptual quer de investigação relativamente à finalidade do comportamento. De facto, como procurámos mostrar

¹ Recorde-se que a análise que temos vindo a fazer da literatura se centra nas teorias e modelos da motivação que se têm debruçado sobre a problemática da motivação em educação. Algumas referências são feitas a teorias mais gerais, na medida em que permitam situar ou esclarecer algumas questões.

(cf. capítulo dois), a problemática do valor na motivação remete necessariamente para a problemática das finalidades do comportamento. Assim, o conceito de "valor subjectivo" é utilizado para explicar diferenças individuais no grau de satisfação ou insatisfação que acompanha certo tipo de acontecimentos e, conseqüentemente, na motivação. Este conceito parece servir as mesmas funções explicativas que o conceito de motivo. Como vimos, diferentes teorias ou modelos enfatizam diferentes componentes do valor, o que parece corresponder a diferentes concepções quanto ao motivo básico da acção. Enquanto variável motivacional, o valor parece servir as mesmas funções explicativas que o conceito de motivo, como se se tratasse de uma forma de operacionalizar a influência dos motivos na motivação. Em certos casos a definição de valor parece mesmo constituir uma especificação do motivo básico numa determinada situação ou face a uma actividade particular (por exemplo, na teoria de Atkinson). Aquilo que é valorizado pelo sujeito, o que o sujeito considera importante conseguir, é visto como determinando a atractividade ou aversão (valência) de uma determinada actividade ou objecto. Contudo, o grau de atractividade/aversão de uma actividade ou objecto é por regra presumido, em função do que se considera ser o motivo básico da acção e não investigado com base em informação sobre o que o sujeito considera importante conseguir¹. Por outro lado, o valor é definido de forma muito geral e raramente é alvo de investigação. Os valores na motivação são conceitos muito gerais, tais como o valor do sucesso ou da aprovação social. Em nossa opinião, o esclarecimento do papel dos valores na motivação exige uma abordagem que traduza valores gerais, tais como o sucesso ou aprovação social em objectivos específicos do sujeito em situações particulares. Uma abordagem em que se procure identificar o que o sujeito considera importante conseguir, o que é valorizado pelo sujeito. Como veremos adiante, alguns modelos recentes da motivação têm contribuído para o desenvolvimento deste tipo de abordagem, procurando estudar o comportamento motivado à luz de motivos mais próximos da

¹Cf. capítulo dois.

acção. Procuram definir o que os sujeitos valorizam e tentam conseguir em determinado tipo de situações ou tarefas.

1.2- Objectivos e motivos básicos

Procuraremos ilustrar o papel fundamental que as finalidades, sob a designação de motivos básicos, desempenham nas teorias da motivação.

Na investigação motivacional há diferentes concepções quanto ao motivo básico do comportamento¹: concepções nas quais o motivo básico é a manutenção de **uma auto-estima positiva**, concepções nas quais o motivo básico é a experiência de **controlo** e concepções nas quais o motivo básico é um motivo racional, de **compreensão** dos acontecimentos.

Concepções nas quais o comportamento é visto como orientado para a procura de estados afectivos positivos, para a manutenção ou aumento da auto-estima.

Nesta perspectiva, o que leva os indivíduos a envolver-se e persistir nas tarefas de realização é o prazer associado às experiências de sucesso. O nível, frequência e tipo de envolvimento do sujeito é visto como determinado por mecanismos reguladores cuja função é manter um conceito de si próprio positivo.

Os principais conceitos motivacionais desenvolvidos no contexto desta concepção foram: *motivação para a competência* ("effectance motivation" de White, 1959); *motivação para a "mestria"* ("mastery motivation" de Harter, 1978a); *motivação para o sucesso* (Atkinson, 1964) e *motivação para evitar o insucesso* (Atkinson & Feather, 1966); *defesa do sentimento de valor próprio* (Covington, 1984); *auto-eficácia* (Bandura, 1977a).

¹Note-se que grande parte das teorias e modelos da motivação não discute o problema do motivo básico de acção, centrando-se apenas na análise de relações entre variáveis motivacionais e comportamento motivado. A classificação dos motivos básicos de acção que apresentámos constitui um esforço de sistematização da nossa parte.

Motivação para a competência e motivação para a mestria

A motivação para a competência ("effectance motivation") foi definida por White (1959) como um sistema de motivação que estimula o organismo para a competência e que é satisfeito pelo sentimento de eficácia ("effectance"). Acentua que não se trata de um motivo de redução de um défice e que a finalidade última desta motivação é o sentimento de eficácia e não as aprendizagens que são sua consequência. Esta necessidade é intrínseca e quando satisfeita produz prazer inerente. Na sua crítica às teorias motivacionais tradicionais do impulso, este autor defende que comportamentos como a exploração, curiosidade, mestria, jogo e tentativa geral de lidar de forma competente com o ambiente não podiam ser adequadamente explicados por redução de défices, reforço secundário ou redução da ansiedade. Este autor considera que todos estes comportamentos revelam "um impulso para a competência".

Na sequência desta definição muito geral, Harter (1978a, 1983) desenvolve e operacionaliza este conceito, delineando três factores do conceito: (a) O desejo do organismo de produzir um efeito no ambiente. (b) O objectivo acrescentado de lidar de forma eficaz e competente com o ambiente. (c) O sentimento resultante de eficácia (Harter, 1978a). White considerou que se nas crianças a motivação para a competência era indiferenciada, mais tarde seria plausível distinguir vários motivos, tais como "o conhecimento, a construção, a mestria e a realização", vendo estes motivos como enraizados na motivação para a competência. No entanto, White nunca analisou esta questão em detalhe. Harter especificou as dimensões da motivação para a competência: a mestria para atingir a competência, i.é., necessidade de lidar de forma competente com o ambiente pelo prazer inerente ao envolvimento nas actividades em si mesmas, a curiosidade por estímulos novos e a preferência por tarefas desafiadoras, na medida em que é das tarefas desafiadoras que derivará o maior sentimento de eficácia¹.

¹ White enfatizou as características intrínsecas deste sistema de motivação. Mais tarde Harter (Harter & Connell, 1984) considera que para a compreensão da motivação em situação de

Outros autores têm considerado a motivação para a competência como central para a compreensão do funcionamento motivacional. Assim, por exemplo Nicholls (1984b) distingue dois tipos de motivos orientadores do comportamento em situações de realização, um dos quais é equivalente à definição de White: orientação para se tornar progressivamente mais competente, para alargar e enriquecer as competências próprias.

Motivação para o sucesso e motivação para evitar o insucesso

Murray (1963) elabora uma listagem das necessidades humanas na qual incluiu a necessidade de realização com sucesso ("n ach"). Subsequentemente, McClelland e Atkinson desenvolvem explicações do comportamento motivado em situação de realização, com base no conceito de motivação para o sucesso.

McClelland estudou o envolvimento numa dada acção em contextos de realização como dependente unicamente da força da tendência para o sucesso, ou motivação para o sucesso que definiu como uma disposição da personalidade, relativamente estável, para lutar pelo sucesso, em certas situações nas quais são aplicáveis critérios de excelência (McClelland *et al.*, 1953).

Atkinson definiu a motivação para o sucesso como uma tendência do sujeito para lutar pelo sucesso, em função da satisfação intrínseca que o sucesso produz (Atkinson, 1964, 1983).

Em ambas as teorias os afectos constituem o motor da acção sendo o envolvimento do sujeito função da satisfação que poderá retirar. O nível e tipo de envolvimento dependem das reacções afectivas que o sujeito associa a diferentes alternativas de acção. A motivação para o sucesso é definida como uma tendência do sujeito para lutar pelo sucesso, em função da satisfação que este produz. Esta disposição afectiva existiria nos sujeitos em maior ou menor grau, constituindo uma característica relativamente estável da sua personalidade. Há sujeitos mais dispostos do que outros a sentir satisfação face ao sucesso, pelo que

os sujeitos se diferenciam quanto ao grau de afecto positivo (orgulho) que experienciam face ao sucesso. A motivação ou tendência para o sucesso seria estimulada nos sujeitos pelo carácter avaliativo das tarefas em contextos de realização; isto é, pelo facto de, em contextos de realização, as tarefas se traduzirem em termos de sucesso ou insucesso.

Atkinson e Feather (1966) acrescentam à motivação para o sucesso um outro factor explicativo do envolvimento, nomeadamente a motivação para evitar o insucesso. Este factor é concebido de forma análoga à motivação para o sucesso e traduz a quantidade de afecto negativo (vergonha) que o sujeito experiencia face ao insucesso. Desta forma, no modelo de Atkinson, são dois os motivos básicos da acção em contextos de realização: experienciar o orgulho ligado à obtenção de sucesso e evitar a vergonha ligada ao insucesso.

Defesa do sentimento de valor próprio

Covington (1984) analisa os comportamentos de realização à luz da tendência geral dos indivíduos para obter aprovação e evitar desaprovação (de si próprio e dos outros), protegendo assim o sentimento de valor próprio, que considera o impulsor fundamental da acção. No mesmo sentido, Tesser (1980) propõe um modelo de funcionamento motivacional "Self-Evaluation Maintenance" (SEM) cuja premissa básica é a de que os sujeitos se comportam de forma a manter ou elevar a avaliação positiva de si próprios. Nicholls (1984b) considera também a defesa do eu como a fonte básica da acção, cuja manifestação em contextos de realização define como o desejo de demonstrar alta capacidade ou de evitar demonstrar baixa capacidade.

Auto-eficácia

Neste tipo de concepção o comportamento é visto como adquirido e regulado através de um mecanismo cognitivo -o sentimento de auto-eficácia.

Valorizam-se sobretudo as crenças acerca da capacidade própria para produzir resultados pretendidos. Trata-se não apenas da capacidade no sentido intelectual do termo mas de um conceito mais geral que integra todos os factores pessoais que poderão afectar o resultado pretendido.

Os modelos desenvolvidos no contexto da concepção do motivo básico como a procura de estados afectivos positivos, tendem a acentuar as consequências emocionais dos aspectos de competência própria implicados nas tarefas de realização e a explicar o comportamento motivado através de mecanismos de antecipação emocional.

Concepções nas quais o comportamento é visto como orientado para a auto-determinação e controlo sobre os acontecimentos.

O comportamento motivado é aqui explicado através de mecanismos de percepção do controlo próprio. Nesta perspectiva o que leva os indivíduos a envolver-se nas tarefas de realização é a procura do sentimento de auto-determinação e controlo ou de experiências de causalidade pessoal. Os principais conceitos motivacionais desenvolvidos neste contexto foram: o conceito de "locus" de controlo (Rotter, 1966, 1990) e o conceito de de "causalidade pessoal" (de Charms, 1968).

O constructo "locus" de controlo foi inicialmente desenvolvido por Rotter (1966) que o concebeu como um traço relativamente global e unidimensional, num contínuo entre interno e externo.¹ De acordo com Rotter os encontros positivos ou bem sucedidos com o ambiente próprio levam à crença de que se é competente e auto-determinado, o que constitui um "locus" de controlo interno. de Charms (1984) desenvolve um modelo de motivação em educação no qual os aspectos de

¹As medidas de "locus de controlo" que avaliam separadamente o sentimento de controle sobre os sucessos e sobre os insucessos relacionam-se mais com a realização do que as escalas baseadas estritamente no modelo de Rotter (Harter, 1984).

"autoria" (ou causalidade pessoal) implicados na realização são vistos como os principais determinantes da motivação, como o motivo básico de acção em situações de realização.

Concepções nas quais o comportamento motivado é visto como orientado para a compreensão racional dos acontecimentos

Nesta perspectiva, o que leva o indivíduo a envolver-se nas tarefas de realização é a procura de informação acerca de si próprio, de explicações acerca do porquê dos resultados próprios. Contrariamente às concepções que assumem que os indivíduos são motivados pela (e respondem em função da) expectativa (antecipação) de estados de afecto positivos ou negativos, Weiner considera que os indivíduos são primariamente motivados pela compreensão do "porquê" dos seus sucessos e insucessos. As emoções são "sub-produtos" de diferentes explicações dos resultados. No seu modelo não há referência explícita ao eventual papel das antecipações afectivas no processo motivacional. O conceito motivacional desenvolvido nesta perspectiva é o conceito de *atribuição causal*.

Aplicando as concepções atribucionais ao comportamento de realização Weiner (1979, 1986) assume que os indivíduos tendem a procurar explicações causais para os acontecimentos nos contextos de realização, nomeadamente para os sucessos e insucessos. Considera que o que move os sujeitos não é a procura de estados de afecto positivo mas sim o desejo de informação que lhes permita compreender as relações causa-efeito que explicam os resultados do seu comportamento (atribuições causais). O comportamento é explicado através das explicações causais (atribuições) que os indivíduos elaboram na tentativa de compreender os acontecimentos. Estas atribuições causais orientarão muitos dos aspectos do pensamento, sentimento e comportamento face a situações de realização. O que diferencia os sujeitos, determinando o seu envolvimento são os diferentes modos como estes explicam o sucesso e insucesso (Weiner, 1980). Nesta

perspectiva, a explicação dos comportamentos em contextos de realização é diferente da explicação das teorias de "expectativa x valor". No que diz respeito por exemplo à escolha de tarefas de diferentes níveis de dificuldade, os modelos atribucionais concebem a escolha do sujeito como orientada primariamente pelo desejo de obter informação acerca de si próprio (uma preocupação "racional") e não como uma manifestação do desejo de maximizar afectos antecipados (uma preocupação hedonista) como acontece nas teorias de "expectativa x valor".

As diferentes concepções quanto ao motivo básico de acção não parecem mutuamente exclusivas. Quer Covington quer Nicholls reconhecem a existência de sistemas de funcionamento motivacional não baseados na defesa do *eu*, em que o sujeito parece envolvido na realização de uma tarefa sem preocupações quanto às capacidades próprias que o desempenho revelará. Este estado é designado de forma genérica como "envolvimento na tarefa", por contraste com o estado de "envolvimento no eu"¹. Por outro lado, estes autores não negam a intervenção de mecanismos racionais na produção da acção, considerando que os mecanismos racionais estão ao serviço de finalidades mais básicas, de carácter afectivo. Assim, por exemplo, se um aluno tenta evitar demonstrar baixa capacidade, elaborará hipóteses de explicação acerca do sucesso/insucesso que protejam o sentimento de capacidade própria e envolver-se-á em acções que sirvam essa finalidade. Por sua vez, algumas das explicações da teoria das atribuições para as diferenças interindividuais no comportamento motivado parecem basear-se em mecanismos de antecipação emocional (cf. capítulo um).

¹Nicholls e Covington, apesar de conceberem a fonte básica da acção como a defesa do *eu* consideram que há uma alternativa a esta fonte de acção. Estes autores definem esta alternativa como um estado em que o sujeito está focado externamente na tarefa, contrastando com a centração interna em si próprio. Este estado é designado como envolvimento na *tarefa* em que o sujeito se foca no esforço e em estratégias relacionadas com o esforço, contrastando com o foco na avaliação da capacidade própria característico do envolvimento no *eu*.

Nas diferentes teorias e modelos os efeitos das variáveis motivacionais sobre o comportamento são preditos em função do motivo básico (finalidade). Dito de outra forma, as relações entre variáveis motivacionais e comportamento são preditas ou explicadas em função do motivo básico da acção. Exemplificaremos este estatuto do motivo básico recorrendo a quatro modelos (Atkinson, Covington, deCharms e Weiner). De acordo com a classificação dos motivos básicos apresentada acima, os dois primeiros modelos inscrevem-se numa concepção da acção como orientada para a procura de afectos positivos, o terceiro é um modelo que concebe o motivo básico como a necessidade de experienciar auto-determinação e controlo e o quarto concebe o motivo básico como a compreensão racional.

Na teoria da motivação para a realização de Atkinson, o motivo básico da acção em situações de realização é a necessidade de realização ("n ach."). Atkinson define a necessidade de realização como o desejo de experienciar o prazer (orgulho) que decorre do sucesso. No seu modelo, a expectativa (probabilidades de sucesso) é uma variável chave na determinação da acção. A tendência para a acção é função da necessidade de realização ("n ach."), da expectativa e do valor. As previsões quanto às relações entre a expectativa do sujeito e o seu comportamento são elaboradas com base no pressuposto de que o sujeito se comportará de modo a maximizar o prazer (orgulho decorrente do sucesso). Por exemplo, se um sujeito calcula uma alta probabilidade de sucesso (alta expectativa) numa dada tarefa, a teoria prevê, com base na concepção de que o sujeito se comportará de forma a maximizar o prazer decorrente do orgulho (motivo básico), que o sujeito terá pouca tendência para se envolver na realização da tarefa, uma vez que o sucesso fácil não produzirá orgulho. Note-se que não é a expectativa em si mesma que permite prever ou explicar o comportamento do sujeito, mas sim o motivo básico. Variações no motivo básico da acção ("n ach.") levam a previsões diferentes quanto às relações entre expectativa e comportamento. A expectativa é apenas uma variável mediadora. A teoria das

atribuições de Weiner faz também previsões quanto às relações entre expectativa de sucesso e comportamento. Como veremos adiante, as previsões são diferentes das da teoria de Atkinson, na medida em que a concepção quanto ao motivo básico de acção é diferente.

No modelo de Covington o efeito da percepção da capacidade própria (variável motivacional) no comportamento é predito em função da necessidade de proteger o sentimento de valor próprio (motivo básico). Por exemplo, perante a antecipação de um insucesso, o modelo prevê que o sujeito evitará envolver-se na actividade em questão, uma vez que o motivo básico da acção é a protecção do sentimento de valor próprio, que nestas circunstâncias é ameaçado.

No modelo de deCharms o efeito da percepção de competência própria (variável motivacional) no comportamento é predito em função da necessidade de experienciar causalidade pessoal (motivo básico). Por exemplo, uma percepção de competência elevada só levará ao envolvimento na tarefa se esse envolvimento permitir ao sujeito experiências de causalidade pessoal.

Na teoria das atribuições de Weiner o efeito da expectativa de sucesso (variável motivacional) sobre o comportamento é predito com base na necessidade de compreensão racional (motivo básico). Por exemplo, uma alta expectativa de sucesso levará ao envolvimento na actividade somente quando a expectativa de sucesso face a uma nova tentativa de realização da actividade for diferente do resultado anteriormente obtido na actividade. Esta previsão é feita com base na concepção de que o sujeito não terá tendência a envolver-se numa actividade se esse envolvimento não contribuir para aumentar a sua compreensão acerca das relações causa-efeito dos acontecimentos. Se a expectativa face a uma nova tentativa for semelhante ao resultado anteriormente obtido, a realização da actividade não contribuirá para um aumento da compreensão dos acontecimentos (motivo básico da acção), diminuindo a tendência para se envolver de novo na mesma situação.

Estes exemplos ilustram bem a importância teórica que na motivação é conferida à finalidade do comportamento para a compreensão (predição e explicação) da acção. O motivo básico é concebido como orientador último da acção, configurando as predições e/ou explicações das teorias e modelos relativamente ao comportamento motivado do sujeito ou aos efeitos das variáveis motivacionais no comportamento.

A investigação conduzida no contexto dos modelos e teorias que subscrevem cada um dos motivos básicos tem de forma geral apoiado e validado as predições e explicações teóricas, o que sugere que diferentes motivos podem afectar o comportamento. A importância atribuída aos motivos para a compreensão do comportamento aponta para o interesse de analisar os *efeitos diferenciais de diferentes motivos*, de acção. Contudo um conjunto de características conceptuais e metodológicas que destacaremos seguidamente, têm limitado o esclarecimento desta questão.

1- Em geral, cada teoria ou modelo concebe apenas um motivo básico como orientador da acção. Por outro lado a tentativa de comparar os resultados das investigações conduzidas na linha de diferentes modelos é altamente dificultada pelas razões que passaremos a expôr.

a) O próprio motivo básico *não é claramente definido* e, como vimos, por vezes parece não se distinguir claramente de outros motivos básicos considerados noutros modelos, o que impede uma distinção clara entre os modelos. Como salientámos na caracterização dos diferentes motivos básicos da acção, uma análise mais aprofundada revela que se trata mais de ênfases diferentes quanto ao motivo da acção do que de concepções contraditórias ou mutuamente exclusivas. A própria existência de modelos da motivação que incluem variáveis aparentemente consistentes com diferentes motivos básicos de acção, parece sugerir a potencial compatibilidade ou a operação conjunta de diferentes motivos básicos de acção. Contudo, a falta de clareza e precisão dificulta a classificação

dos modelos de acordo com a concepção quanto ao motivo básico o que limita à partida as possibilidades de comparação.

b) Cada modelo *elege diferentes constelações de variáveis cognitivas/afectivas* como centrais nos processos de motivação (variáveis independentes). Estas variáveis são frequentemente definidas de forma pouco clara e raramente são situadas relativamente a outras variáveis ou conceitos semelhantes noutros modelos. Do mesmo modo, diferentes modelos seleccionam diferentes variáveis dependentes, analisando os efeitos motivacionais em diferentes aspectos do comportamento.

Torna-se assim impossível uma comparação dos efeitos diferenciais de diferentes motivos básicos *no que se refere às relações entre variáveis motivacionais e comportamento*.

c) Uma outra forma de procurar compreender os efeitos diferenciais de diferentes motivos básicos, consiste em analisar *as variáveis motivacionais postas em jogo*, por cada tipo de motivo. De facto, cada modelo *elege* um determinado conjunto de variáveis motivacionais, o que sugere a hipótese de que cada motivo básico poderá pôr em jogo diferentes variáveis motivacionais na determinação do comportamento.

Considerámos três concepções principais quanto ao motivo básico da acção: concepções nas quais o comportamento é visto como orientado para a procura de estados afectivos positivos, concepções nas quais o comportamento é visto como orientado para a auto-determinação e controlo e concepções nas quais o comportamento é visto como orientado para a compreensão racional. Os modelos desenvolvidos no contexto de cada concepção tendem a acentuar diferentes variáveis como centrais para a motivação - variáveis relacionadas com a avaliação da capacidade própria, variáveis relacionadas com a percepção do controlo próprio e atribuições - sugerindo que diferentes motivos básicos poderão pôr em jogo diferentes variáveis no processo motivacional. No entanto a análise

aprofundada da literatura revelou que esta relação entre motivo básico e variáveis motivacionais não é clara:

- Alguns modelos (por exemplo, o de Covington), concebendo a auto-estima como fonte básica de acção, analisam simultaneamente variáveis como as atribuições. O modelo de Covington, tal como os modelos de Stipek e Nicholls, é considerado por Ames e Ames (1984a) como integrado no quadro teórico das atribuições. No entanto estes modelos não concebem a compreensão racional como o motivo básico da acção. A sua classificação como modelos atribucionais baseia-se apenas na valorização do papel das atribuições na motivação. Também o modelo de deCharms é inserido por Ames e Ames (1984a) na perspectiva atribucional. Apesar disso, nele se concebe o controlo pessoal como motivo básico da acção.

- Conceitos motivacionais que em alguns modelos são considerados como o motivo básico da acção, noutros modelos são considerados como variáveis do processo motivacional, cujos efeitos comportamentais dependem de outros motivos básicos de acção. Por exemplo, o controlo próprio no modelo de deCharms é visto como o motivo básico da acção e a percepção do controlo próprio é vista no modelo de Harter como uma variável do processo motivacional, cujo motivo básico é o desenvolvimento de competência ou mestria. A compreensão das causas dos acontecimentos constitui, na teoria de Weiner, o motivo básico da acção. No modelo de Covington as atribuições (explicações causais) são vistas como variáveis mediadoras entre o motivo básico da acção (avaliação positiva da capacidade própria) e o comportamento.

- Alguns modelos não se referem sequer à questão do motivo básico, centrando-se apenas nas relações entre certas variáveis e o comportamento (por expl. Stipek, 1984), variáveis que aparentemente se relacionam com diferentes motivos básicos de acção.

Ou seja, não é possível estabelecer consistentemente uma correspondência entre as variáveis motivacionais enfatizadas por cada modelo e a

concepção quanto ao motivo básico da acção¹. Os diferentes autores tendem a adoptar um determinado motivo básico e de forma geral não se situam relativamente a outros motivos básicos ou a outros modelos com concepções semelhantes (ou diferentes), nem elaboram hipóteses sobre as relações entre o motivo básico e as variáveis centrais do seu modelo.

2- No contexto de cada modelo o motivo básico é sobretudo um *constructo teórico* não operacionalizado que se refere a finalidades muito gerais e distantes da acção e portanto não é em si mesmo alvo de investigação. Não constitui pois uma variável no estudo da motivação. Desta forma, fica por esclarecer uma série de questões, tais como a da identificação dos motivos do sujeito, dos efeitos de variações (quantitativas ou qualitativas) no motivo básico da acção e dos determinantes (da situação e do sujeito) dos motivos.

a) De facto, os modelos tendem sobretudo a demonstrar que a sua concepção quanto ao motivo básico da acção constitui a interpretação mais plausível para as relações encontradas entre as variáveis cognitivo-motivacionais e a acção. O motivo básico tem sido explorado na motivação sobretudo como um *constructo teórico* com poder preditivo e explicativo do comportamento. De forma geral, estes modelos adoptam um determinado motivo básico concebido como fonte primária de acção. Em função do motivo básico, elabora-se um conjunto de predições quanto às relações entre variáveis motivacionais e o comportamento do sujeito. A investigação empírica procura testar estas predições, cuja confirmação apoiará a validade da concepção sobre o motivo básico orientador da acção. O motivo básico é geralmente um constructo hipotético cuja importância teórica reside no seu potencial preditivo e explicativo, na medida em que torna compreensíveis as relações entre as variáveis definidas por cada modelo e as suas consequências. Este estatuto do motivo básico nos modelos da motivação

¹O capítulo dois foi organizado precisamente por referência apenas aos tipos de variáveis que têm sido salientadas por diferentes modelos como fundamentais na motivação em situações de realização, independentemente dos motivos básicos de acção.

relaciona-se com a escassez de estudos orientados para a análise de diferenças quanto ao motivo da acção.

b) O motivo básico não é, de forma geral, *operacionalizado*, não se prestando assim à investigação sobre os seus efeitos. Como adiante referiremos a teoria de Atkinson operacionaliza o motivo básico e estuda os efeitos de variações quantitativas do motivo básico. Apesar de representar uma importante contribuição no sentido de permitir a investigação sobre os efeitos das finalidades no comportamento, esta teoria partilha de duas importantes limitações para um esclarecimento desta questão: o motivo básico não é alvo de identificação e é muito geral e distante da acção.

c) Teoricamente a finalidade é valorizada como a dimensão que permite dar significado ao comportamento, acentuando-se a insuficiência da dimensão observável do comportamento. Ou seja, sublinha-se a importância de reconhecer que diferentes comportamentos observáveis podem ter o mesmo significado e que um mesmo padrão de comportamento observável pode ter significados diferentes. Para compreender o comportamento, trata-se então de identificar a sua finalidade. Na literatura motivacional o conceito de motivo básico contribuiu sobretudo para dar unidade de significado a diferentes padrões de comportamento¹. A valorização dos motivos ou finalidades do comportamento na investigação motivacional tem-se orientado sobretudo no sentido de mostrar que diferentes padrões de comportamento observável têm a mesma identidade funcional que lhes é conferida por uma fonte de acção comum (o motivo básico). Estes modelos não têm contudo contribuído para esclarecer os diversos significados (ou motivos) potencialmente subjacentes a um mesmo padrão de comportamento observável, o que pode ter significados diferentes e nessa medida pode integrar-se em sistemas motivacionais diferentes. Apesar da diversidade de variáveis dependentes estudadas em cada

¹Através do motivo básico, cada modelo procura justamente mostrar que o desenvolvimento de esforço e a passividade, a persistência e a desistência, a escolha de tarefas desafiadoras e a escolha de tarefas fáceis, o empenhamento e o desinteresse, são padrões de comportamento com a mesma fonte de acção comum, com o mesmo significado funcional, explicáveis com base no mesmo motivo orientador da acção.

modelo, alguns padrões de comportamento têm sido analisados por diferentes modelos motivacionais, e interpretados como reflectindo a operação de diferentes motivos básicos. A escolha de tarefas desafiadoras, por exemplo, é vista no modelo de Atkinson como determinada pela necessidade de realização: o desejo de experienciar o prazer ligado ao sucesso leva os sujeitos a escolher tarefas desafiadoras. No modelo de Weiner a escolha de tarefas desafiadoras é vista como determinada pelo desejo de compreensão racional. No modelo de Harter a escolha de tarefas desafiadoras é vista como determinada pela motivação para a competência ou mestria: o desejo de aumentar os seus conhecimentos ou competências leva os sujeitos a escolher tarefas desafiadoras.

A escolha de tarefas desafiadoras pode pois ter diferentes significados, reflectir diferentes orientações motivacionais. Uma vez que diferentes orientações motivacionais (ou motivos básicos) parecem pôr em jogo sistemas motivacionais diferentes, a escolha de tarefas desafiadoras parece integrar-se em diferentes sistemas motivacionais, qualitativamente distintos. No entanto, as diferentes explicações motivacionais para este padrão de comportamento desenvolveram-se de forma paralela e independente, sem que se saiba qual destas explicações se adequa ao comportamento observado. Na medida em que as diferentes explicações não são contraditórias, é possível colocar a hipótese de que em diferentes condições a escolha de tarefas desafiadoras se inscreva em processos motivacionais diferentes. Impõem-se portanto analisar as condições (do sujeito ou da situação) nas quais um mesmo padrão de comportamento observável reflecte diferentes finalidades, questão esta a que não é possível responder com base nos motivos básicos. Para responder a esta questão as finalidades do comportamento terão de ser alvo de investigação elas próprias. A concepção de que um mesmo padrão de comportamento pode ter finalidades diferentes terá de reflectir-se na prática da investigação motivacional. Para tal será necessário considerar diferentes finalidades como potencialmente orientadoras do comportamento e desenvolver esforços no sentido de as identificar e caracterizar.

d) A investigação motivacional não tem verdadeiramente procurado *identificar* os motivos orientadores do comportamento. O motivo básico constitui um pressuposto teórico, ou um constructo explicativo que se procura validar.

e) O motivo básico é um constructo *geral e distante* da acção. Do ponto de vista conceptual, a valorização das finalidades sublinha a importância da dimensão subjectiva da acção. Contudo a investigação motivacional não se tem centrado na identificação da definição subjectiva da finalidade para o sujeito. O motivo básico é definido de forma *geral*, não contemplando variações individuais na definição subjectiva da finalidade. O motivo básico não contempla também qualquer especificação situacional das finalidades. Não há tentativas de identificação da forma que assumem as finalidades numa situação concreta. A não especificação ou particularização dos motivos, dificulta evidentemente a análise dos efeitos das suas variações. O motivo básico é de forma geral concebido como uma tendência subjacente à acção, que a orienta de forma não-intencional ou voluntária. Aliás, o termo "básico" parece sublinhar precisamente o seu carácter profundo e *distante*, do ponto de vista dos níveis de consciência, da acessibilidade ao controlo voluntário e estável, no sentido de uma característica da personalidade ou de uma característica inerente ao funcionamento humano. A recente centração da investigação motivacional em variáveis cognitivas procura precisamente escapar às limitações impostas por variáveis deste tipo. Contudo, como veremos, não parece necessário nem desejável abdicar do estudo dos motivos orientadores do comportamento. A importância teórica de que se reveste a finalidade do comportamento tem sido subscrita por grande parte das teorias e modelos da motivação. Como procurámos mostrar, os conceitos de valor e motivo básico reflectem o interesse e necessidade de considerar a finalidade do comportamento para a compreensão da acção.

O conceito de objectivo e os modelos que se têm centrado no seu estudo têm oferecido importantes contribuições para a compreensão da motivação, que sistematizaremos a seguir.

II- Os objectivos na motivação

Neste ponto propomo-nos esclarecer e sistematizar as contribuições da literatura sobre motivação para a análise das consequências motivacionais das finalidades do sujeito. Nos pontos anteriores procurámos evidenciar a importância teórica das finalidades no estudo da acção motivada e simultaneamente algumas das limitações da literatura e investigação que, na área da motivação, têm dificultado o avanço na compreensão desta questão. O conceito de objectivos motivacionais tem dado recentemente origem a um conjunto de importantes contribuições neste sentido. Apresentaremos agora uma revisão da literatura motivacional à luz dos objectivos. A inexistência de revisões deste tipo justifica a análise extensiva e pormenorizada que faremos. Daremos especial atenção às teorias e modelos da motivação que se têm debruçado sobre o estudo dos objectivos em contextos educativos.

De entre os conceitos usados para designar a finalidade do comportamento, o conceito de objectivo é aquele que mais se tem prestado ao esclarecimento do papel das finalidades na motivação. Note-se que só muito recentemente os objectivos constituem alvo de interesse especial na motivação. O conceito de objectivo refere-se também à finalidade do comportamento, mas define finalidades mais específicas e particulares. Nestes modelos os objectivos tendem a ser tratados como variáveis motivacionais, sujeitas a investigação, no sentido de analisar os seus efeitos e determinantes. Diferentes modelos têm evidenciado a necessidade de analisar e descrever pormenorizadamente as características dos objectivos do sujeito, diferenciando diferentes tipos de objectivos. Alguns aspectos destes modelos permitiram superar algumas das limitações acima apontadas. Trata-se de modelos que, reconhecendo o papel central dos motivos do sujeito na determinação dos seus processos motivacionais e

comportamento, procuram mostrar que diferentes motivos têm consequências diferentes, recorrendo, para tal, de forma mais ou menos explícita ao conceito de objectivo. O objectivo é concebido de forma geral como uma variável cognitiva-motivacional construída pelo sujeito em situação (quer na situação concreta e específica quer ao longo das experiências do sujeito nos seus contextos de desenvolvimento) e que se associam a diferentes processos de motivação e a diferentes resultados. Apesar da diversidade de perspectivas teóricas, de preocupações e de focos de investigação, estas teorias e modelos apresentam em comum o desenvolvimento de esforços no sentido de caracterizar, especificar e diferenciar objectivos orientadores da acção em situações de realização e analisar os efeitos diferenciais de diferentes objectivos (ou de objectivos com diferentes características).

No contexto da motivação em educação, um conjunto de autores refere-se explicitamente à importância do estudo dos objectivos e procura mostrar algumas das suas consequências motivacionais e mesmo no rendimento escolar dos alunos. Merecem especial destaque os trabalhos de Nicholls (1984b), Ames (1984), Maehr (1984) e Dweck (1985). No contexto mais vasto e geral das teorias da motivação, Nuttin é provavelmente dos primeiros teóricos a defender e investigar a concepção da acção como finalizada, salientando o conceito e as funções dos objectivos na determinação da acção. Em parte com base na sua teoria, e em particular no conceito de perspectiva temporal de futuro, um grupo de investigadores tem vindo a esclarecer os efeitos motivacionais da distância temporal dos objectivos, sendo de destacar em particular os trabalhos desenvolvidos por Lens. Muito recentemente, surge a "teoria do estabelecimento de objectivos e realização" (Locke & Latham, 1990) desenvolvida em torno dos objectivos concebidos como os determinantes mais próximos da acção. Embora tenha sido desenvolvida no âmbito da psicologia do trabalho referir-nos-emos a vários aspectos desta teoria e resultados da investigação sobre que se apoia, uma

vez que se trata da primeira teoria sobre objectivos motivacionais de que temos conhecimento.

Num primeiro ponto, apresentaremos os modelos que introduziram diferenciações nos motivos relacionados com a realização e analisaram as suas consequências diferenciais. Começaremos por referir a teoria da motivação para a realização de Atkinson, que por um lado distinguiu entre dois tipos de motivos orientadores da acção - motivação para o sucesso e motivação para evitar o insucesso - e estabeleceu diferenças quantitativas no que se refere ao motivo básico de acção, em função das quais prediz comportamentos diferentes face à realização. Seguidamente, apresentaremos as contribuições de Nicholls (1984a, b), Ames (1984), Maehr (1984) e Dweck (1985) que no contexto da motivação em educação distinguiram entre dois tipos de objectivos¹: objectivos de *realização* e objectivos de *aprendizagem*.

Num segundo ponto procuraremos sistematizar as contribuições para a compreensão dos efeitos de objectivos relacionados com a organização social e com o carácter interpessoal dos contextos de realização.

O terceiro ponto é dedicado à análise da distância temporal dos objectivos (objectivos a curto/longo prazo).

Finalmente no quarto ponto apresentaremos a distinção entre objectivos fáceis/difíceis, gerais/específicos, pessoais/prescritos, desenvolvidos no contexto da "teoria do estabelecimento de objectivos e realização"(Locke & Latham, 1990).

Os conceitos de motivação intrínseca/extrínseca e de motivação instrumental implicam também a concepção de diferentes motivos orientadores da acção, podendo a literatura sobre motivação intrínseca/extrínseca ser perspectivada como contribuindo para o esclarecimento dos efeitos dos objectivos. De facto, a distinção intrínseco/extrínseco pode ser vista como tendo por base diferenças nas razões pelas quais o sujeito investe em determinada actividade, isto é, diferenças nas características dos objectivos do sujeito. Optámos

¹ Passámos a utilizar, intencionalmente, o termo objectivo em vez de motivo uma vez que se adequa mais aos fenómenos sobre que se debruçam estes modelos.

por incluir a literatura sobre motivação intrínseca/extrínseca no ponto dedicado ao papel do "valor" na motivação. Contudo, como tivémos oportunidade de sublinhar, o conceito de valor constitui em nosso entender uma das formas de integrar as finalidades do comportamento no estudo da motivação. O conceito de motivação instrumental, apesar de conceptualmente abrir o caminho para a consideração da operação de diferentes motivos, não os especifica, não havendo investigação que explore os efeitos diferenciais de diferentes motivos potencialmente contidos sob a designação de motivos instrumentais.

1- Objectivos relacionados com a realização

A motivação para o trabalho escolar tem sido vista por diferentes modelos como determinada por diferentes motivos, tais como a manutenção de uma avaliação positiva de si próprio, a auto-estima, a necessidade de realização ("n ach."), a motivação para a *mestria*-competência. Apesar destas diferentes concepções, o motivo determinante do comportamento de realização em contextos educativos do tipo escolar relaciona-se sempre de alguma forma com a procura do sucesso e/ou o evitamento do insucesso. Os contextos de realização são concebidos sobretudo como situações nas quais o comportamento do sujeito será avaliado em termos de sucesso ou insucesso. Assim, o comportamento estudado tem sido sobretudo o comportamento orientado para a obtenção de sucesso.

1.1- Diferenciação quantitativa

Na teoria de Atkinson a necessidade de realização ("n ach.") é o motivo básico da acção. Este é avaliado ou através de provas projectivas ou de questionários que fornecem uma medida geral do grau com que o indivíduo possui tal motivo. Em função do grau de necessidade de realização, o modelo prevê diferenças no comportamento motivado e no nível de realização. O envolvimento em actividades que conduzam ao sucesso será tanto maior quanto maior o grau de necessidade de realização¹. O nível de realização é significativamente mais elevado nos sujeitos com alta motivação para a realização ("n ach.") do que nos sujeitos com baixa necessidade de realização (Atkinson, 1958)². Apesar de ser um dos poucos modelos que analisam de facto o papel de diferenças nos motivos da acção, quer do ponto de vista teórico quer do ponto de vista das metodologias da investigação o modelo apresenta algumas características que limitam uma compreensão mais aprofundada desta questão. Este motivo é visto como um traço geral e estável, não variando de situação para situação (do tipo traço de personalidade). A investigação empírica limita-se a criar (ou seleccionar) situações em que o motivo básico é presumivelmente activado, sem que se avalie no entanto se o efeito é conseguido ou se é conseguido igualmente para todos os sujeitos (com o mesmo grau de necessidade de realização), isto é, sem que se saiba até que ponto numa dada situação a orientação da acção é sustentada pela necessidade de realização. O conceito de sucesso nesta teoria não é claramente definido. Implicitamente o sucesso é entendido como a obtenção de um bom resultado, de uma avaliação positiva do desempenho. Não se sabe o que é um "bom" resultado, por referência a que critérios ele é avaliado: critérios próprios ou critérios externos, critérios absolutos ou relativos. Na teoria de Atkinson o envolvimento na tarefa é

¹ Como vimos no capítulo um, o impacto da força desta motivação é maior para as tarefas de dificuldade intermédia, atenuando-se nas tarefas de níveis de dificuldade extremos.

² As relações entre "n ach." e a realização foram confirmadas quando o sucesso é o único incentivo para a realização, i. é quando a razão para agir é unicamente satisfazer o motivo (ter sucesso ou evitar o insucesso). Quando são oferecidos outros incentivos ou outros motivos estão envolvidos na realização, a relação entre realização e "n ach." tendem a desaparecer.

predito com base no grau de satisfação que o sujeito experiencia face ao sucesso (e de insatisfação que experiencia face ao fracasso). Os sujeitos para quem o sucesso é acompanhado de fortes reacções afectivas positivas tenderiam a envolver-se frequentemente em tarefas de carácter avaliativo. O que não se sabe é o que realmente determinará a satisfação no sujeito; se o aumento das suas competências e conhecimentos, se a melhoria do seu nível de desempenho anterior, se a obtenção de um resultado melhor que uma norma ou que outras pessoas. Ou seja, desconhecem-se as características que assumem os motivos numa situação concreta, a expressão particular e concreta dos motivos.

1.2- Diferenciação qualitativa: objectivos de "realização" e objectivos de "aprendizagem"

Na teoria de Atkinson a tendência para realizar uma actividade depende de dois motivos: motivação para a realização e motivação para evitar falhar. A primeira é uma disposição afectiva para lutar pelo sucesso e a segunda uma disposição afectiva para evitar o insucesso. A força relativa destas duas disposições (vistas como traços de personalidade dos sujeitos) afectará o comportamento motivado dos sujeitos: os sujeitos com uma motivação para o sucesso maior que a motivação para evitar o insucesso envolver-se-ão em actividades orientadas para o sucesso e os sujeitos com uma motivação para evitar o insucesso maior do que a motivação para o sucesso tenderão a evitar as situações nas quais a realização possa ser avaliada em termos de sucesso/insucesso. Os primeiros escolherão preferencialmente tarefas desafiadoras e os segundos evitarão especialmente este tipo de tarefas. Ou seja, para além da motivação para o sucesso, Atkinson concebe um outro motivo como operando sobre a motivação em contextos de realização: a motivação para evitar o insucesso. Os seus efeitos opõem-se aos efeitos da motivação para o sucesso.

A literatura recente tem vindo a desenvolver e a consolidar uma estrutura que integre componentes cognitivos e afectivos do comportamento orientado para objectivos (Ames & Archer, 1987, 1988; Elliott & Dweck, 1988; Maehr, 1984; Maehr & Nicholls, 1980; Nicholls, 1979a, b; 1984a, b; 1989) de tal forma que num artigo de 1992 Blumenfeld utiliza já a designação de teoria dos objectivos ("goal theory", p. 272) para se referir a esta literatura.

O conceito de objectivos, nos contextos de realização, diz respeito aos propósitos do comportamento de realização e é representado por diferentes modos de abordar, de se envolver e de responder a actividades de realização (Ames, 1992a; Dweck & Leggett, 1988). Elliott e Dweck (1988) definem os objectivos relacionados com a realização ("achievement goals") como envolvendo um programa de processos cognitivos que têm consequências cognitivas, afectivas e comportamentais.

Efectivamente, diferentes investigadores (Ames, 1984; Dweck, 1985; Maehr, 1984; Nicholls, 1984a, b) têm procurado clarificar e diferenciar tipos de orientação para o sucesso aos quais têm associado diferentes padrões de funcionamento motivacional e diferentes consequências motivacionais. A hipótese é a de que diferentes definições de sucesso, diferentes objectivos específicos potencialmente implicados na finalidade mais global terão implicações motivacionais diferentes: activarão diferentes processos de motivação e terão diferentes resultados em termos do comportamento motivado.

Trata-se sobretudo de procurar distinguir, na orientação dos sujeitos para o sucesso, diferentes concepções ou tipos de sucesso, isto é, de identificar, sob o objectivo mais geral de "obter sucesso", os objectivos que os sujeitos prosseguem.

A importância do significado de uma acção (do modo como o sujeito a experiencia), foi já acentuada por Lewin (1935) que afirmou que os organismos agem num mundo percebido mais do que num mundo objectivo. Para além de agirmos, também experienciamos, sentimos e pensamos e, portanto, estes procesos têm um lugar no estudo da motivação. Comum a estes esforços é a nosso ver a valorização

da experiência subjectiva do sujeito. De facto, a distinção entre diferentes tipos de orientação para o sucesso, tem por base a hipótese de que "ter sucesso" pode assumir significados distintos para diferentes sujeitos ou para o mesmo sujeito em diferentes situações e que é este significado que é determinante dos processos de motivação postos em jogo e dos seus resultados comportamentais.

Neste domínio, têm recebido especial atenção dois constructos contrastantes que designaremos como objectivos de *aprendizagem* e objectivos de *realização*. Estes dois objectivos têm sido diferenciados com base nas suas ligações com padrões de processos motivacionais contrastantes e têm sido designados como objectivos de *aprendizagem* e objectivos de *realização* (Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988; Elliott & Dweck, 1988), objectivos de envolvimento na tarefa e objectivos de envolvimento no *eu* (Maehr & Nicholls, 1980; Nicholls, 1984a, b) ou objectivos de *mestria* e objectivos de *realização* ("performance goals") (Ames, 1984; Ames & Archer, 1987, 1988). Conceptualmente os objectivos de *aprendizagem*, de envolvimento na tarefa e de *mestria* podem ser distinguidos dos objectivos de *realização* e de envolvimento no *eu*. Uns e outros representam diferentes concepções de sucesso e diferentes razões para abordar e para se envolver em actividades de realização (Nicholls, Patashnick, Cheung, Thorkilden & Lauer, 1989) e envolvem diferentes modos de pensar sobre si próprio, sobre a tarefa e sobre os resultados da mesma (Butler, 1987, 1988; Corno & Rohrkemper, 1985; Nicholls, 1984a, b).

Nicholls (1984b) sugere que diferentes objectivos se associam a diferentes processos de motivação e a diferentes consequências no comportamento motivado. Ames (Ames, 1984; Ames & Ames, 1984b) mostra como diferentes objectivos põem em jogo processos motivacionais qualitativamente diferentes. A autora evidencia a existência e operação de diferentes sistemas de motivação, cada um com uma diferente fonte de acção, activados em diferentes circunstâncias. Maehr (1984) considera que os objectivos do sujeito numa dada situação afectam o seu comportamento nessa situação de modo previsível. Dweck

(1985) discute algumas das implicações da consideração dos objectivos na motivação, especialmente no que se refere a quatro modelos da motivação em educação.

Os objectivos perseguidos são considerados por Nicholls o factor que permite compreender e prever o comportamento, mesmo o comportamento que parece irracional. O comportamento de realização é o comportamento cujo objectivo é ser ou parecer competente e não incompetente. Nicholls concebe o comportamento como orientado em última análise para a demonstração de alta capacidade.

O autor procurou descrever claramente o objectivo "ser competente" e identifica dois objectivos diferentes que são frequentemente confundidos nas teorias motivacionais:

1- Ser competente no sentido menos diferenciado do termo, corresponde ao que White (1959) denominou "motivação para a competência" e consiste em tentar conseguir realizar uma tarefa melhor que anteriormente. Isto é, o julgamento acerca da capacidade é referido a si próprio, à sua competência anterior. Nicholls usa o termo *envolvimento na tarefa* para designar o estado psicológico que caracteriza este objectivo.

2- Ser competente no sentido mais diferenciado do termo implica referência à realização dos outros, implica a comparação do esforço e realização próprios com o esforço e realização dos outros. Nicholls usa o termo *envolvimento no eu* para designar o estado psicológico que caracteriza este objectivo.

Nicholls considera as concepções acerca da capacidade própria como a chave para a compreensão dos efeitos motivacionais de cada tipo de objectivo. Descreve duas concepções diferentes de capacidade, associadas a cada um destes objectivos.

Na concepção menos diferenciada, característica das crianças com menos de 12 anos, capacidade e esforço não se diferenciam. A capacidade é inferida quando o sujeito aprende algo ou tem sucesso numa tarefa que não tem a

certeza de ser capaz de realizar. Os julgamentos acerca da capacidade são referidos a si próprio e não a normas sociais (normas de realização ou comparações sociais).

Na concepção mais diferenciada, a capacidade é definida não só relativamente aos resultados próprios (resultados estes que informam sobre a capacidade e esforço, indiferenciadamente) mas também por referência aos resultados dos outros. A capacidade é considerada como um traço subjacente, não observável directamente, mas sim inferido do esforço e do nível de realização, num contexto de comparação social.

A distinção entre dois tipos de orientação para o sucesso, caracterizados por diferentes concepções da capacidade (ou de sucesso) baseou-se em estudos desenvolvimentais referidos pelo autor (Nicholls & Miller, no prelo) que revelaram que a partir dos 12 anos a maior parte das crianças tem uma concepção diferenciada de capacidade, em que a competência passa a ser definida relativamente não só aos próprios resultados mas também por referência aos resultados dos outros. A partir desta idade ambas as concepções podem no entanto ser adoptadas, dependendo das condições situacionais e de tarefa. Nicholls afirma que mesmo depois de desenvolvimentalmente ser possível funcionar com a concepção mais diferenciada, dependendo das situações (sobretudo do seu carácter avaliativo) ambas as concepções, mais ou menos diferenciada, podem ser adoptadas.

Nicholls caracteriza o envolvimento no *eu* e o envolvimento na tarefa como estados psicológicos que se caracterizam por diferentes experiências subjectivas: por diferentes objectivos, por diferentes preocupações face às tarefas, por diferentes critérios para a avaliação de si próprio, e por diferentes tipos de atribuição. Das diferentes experiências subjectivas decorrerão diferentes comportamentos face à realização: escolha de tarefas de diferentes níveis de dificuldade e nível de realização.

No que se refere aos *objectivos*, o autor afirma que no envolvimento na tarefa, o sujeito procura melhorar a sua mestria ou conseguir coisas que não tem a certeza de ser capaz. A aprendizagem ou mestria são um fim em si mesmas. No envolvimento no *eu*, o sujeito procura demonstrar uma capacidade superior. O sujeito tem necessidade de calcular se a aprendizagem ou treino serão instrumentais para o objectivo: demonstrar alta capacidade e evitar demonstrar baixa capacidade. A aprendizagem, desta forma, é experienciada como um meio para atingir um fim.

O conceito de envolvimento na tarefa refere-se a um estado em que a *preocupação* é demonstrar alta capacidade no sentido menos diferenciado do termo, ou seja, a preocupação é conseguir realizar a tarefa, melhorar a competência própria. O *julgamento da capacidade própria* faz-se por referência a si próprio, sem que seja necessário considerar o esforço dos outros ou o nível de realização dos outros. O conceito de envolvimento no *eu* refere-se a um estado em que a preocupação é demonstrar alta capacidade no sentido mais diferenciado do termo, ou seja, a preocupação é conseguir realizar melhor que os outros. O julgamento da capacidade própria implica a comparação do esforço próprio com o esforço dos outros e do nível de realização própria com o nível de realização dos outros.

Para além de diferentes preocupações e julgamentos da capacidade própria, o envolvimento no *eu* e o envolvimento na tarefa associam-se a diferentes tipos de *atribuição*. Nicholls defende que as inferências causais dependem das concepções de capacidade (ou sucesso). O envolvimento no *eu* terá como consequência o aumento de atribuições a factores externos. A investigação revista por Nicholls (1984b) mostra que o envolvimento no *eu* produz um aumento de atribuições exógenas e reduz o interesse intrínseco na tarefa e que no envolvimento na tarefa os resultados serão atribuídos a si próprio, a factores internos. No envolvimento na tarefa, o objectivo é a aprendizagem em si própria e os resultados serão atribuídos internamente. O sujeito baseia a probabilidade de ter sucesso no

esforço pessoal necessário para realizar bem a tarefa, o que o levará a fazer atribuições internas aos resultados obtidos. No envolvimento no *eu*, a aprendizagem é um meio para demonstrar alta capacidade no sentido mais diferenciado. Neste caso, o sujeito só se envolverá nas tarefas se calcular que terá uma boa probabilidade de demonstrar alta capacidade (relativamente aos outros). Os resultados serão essencialmente atribuídos a factores externos dado que o sujeito baseia a probabilidade de ter sucesso também na realização dos outros, o que o levará a fazer atribuições externas aos resultados obtidos (por exemplo, atribuindo-os à realização dos outros).

Estas diferenças na experiência subjectiva terão implicações no plano do comportamento face às tarefas e no nível de realização. Com base numa revisão da investigação, Nicholls (1984b) mostra que a *escolha de tarefas de diferente nível de dificuldade* e o *nível de realização* são diferentes nas condições de envolvimento no *eu* e de envolvimento na tarefa.

Quanto à escolha de tarefas de diferente nível de dificuldade, Nicholls prevê com base na sua teoria que o envolvimento na tarefa levará os sujeitos a escolher preferencialmente tarefas desafiadoras (de nível intermédio de dificuldade), consideradas nos contextos educativos como tendo as maiores potencialidades para a promoção da aprendizagem. Quando se utiliza a concepção menos diferenciada o desenvolvimento de esforço é percebido como levando a mais aprendizagem, o que nesta concepção significa maior capacidade. São as tarefas de dificuldade intermédia (que exigem um certo nível de esforço, mas um esforço possível) que oferecem as maiores oportunidades de desenvolver a competência própria. Isto é, de demonstrar capacidade no sentido menos diferenciado do termo. O envolvimento no *eu* poderá também levar a este tipo de escolha, mas somente nos casos em que a capacidade percebida é elevada. No envolvimento no *eu* a dificuldade da tarefa é definida não só por referência às competências próprias mas também por referência à realização dos outros. Desta forma as tarefas são percebidas como fáceis ou difíceis em função não só das competências próprias

como também da realização dos outros (ou das normas de realização). No sentido de atingir o seu objectivo (demonstrar alta capacidade relativamente aos outros) o sujeito com alta capacidade percebida escolherá tarefas desafiadoras, uma vez que acredita que mesmo nas tarefas que os outros não conseguem realizar ele será capaz. Por outro lado estas são tarefas em que a probabilidade de sobressair é grande. Se a capacidade percebida é baixa, o sujeito evitará especialmente as tarefas desafiadoras porque antecipa que dificilmente terá sucesso; no envolvimento no *eu* o desenvolvimento de esforço não garante o sucesso uma vez que este é definido também por referência à realização dos outros. Estas previsões foram apoiadas por um conjunto de estudos referidos por Nicholls (1984b).

De um ponto de vista educacional Nicholls chama a atenção para que o envolvimento na tarefa favorece, para todos os alunos, o tipo de escolha que promove a aprendizagem: preferência por um risco moderado ou por um desafio realista. O envolvimento no *eu* produz uma escolha de tarefas que não facilitará a aprendizagem em alunos com baixa capacidade percebida.

No que diz respeito ao nível de realização, Nicholls prevê que em condições de envolvimento no *eu* os alunos com baixa capacidade percebida serão bloqueados na sua realização e que em condições de envolvimento na tarefa todos os alunos (independentemente do nível de capacidade percebida) terão realizações eficazes. Nas condições de envolvimento no *eu*, os alunos com baixa capacidade percebida têm uma expectativa de menor realização que os colegas e portanto de demonstrar falta de capacidade. Em consequência, a realização destes alunos será bloqueada. Nas condições de envolvimento na tarefa, os alunos têm a expectativa de que o esforço levará a uma melhoria de realização e assim, realizarão de forma eficaz.

Nicholls prevê ainda diferentes efeitos do "feedback" de comparação social no nível de realização dos alunos envolvidos no *eu*, em função do nível de capacidade percebida. Os alunos envolvidos no *eu* com alta capacidade percebida terão um nível de realização menor quando o "feedback" de

comparação social lhes é favorável. Ou seja, quando estes alunos percebem que têm uma realização muito acima da realização dos colegas ou quando percebem as tarefas como normativamente fáceis, o seu nível de realização tenderá a baixar. Quando estes alunos percebem que a sua realização é menor que a dos outros ou quando percebem as tarefas como moderadamente difíceis tendem a desenvolver esforço, baseados na expectativa de que o esforço levará à demonstração de alta capacidade. Neste último caso, a sua realização será eficaz. Os alunos com baixa capacidade percebida terão a pior realização em tarefas de dificuldade intermédia ou quando recebem informação de que a sua realização está abaixo da média. O autor refere (1984b) que estes efeitos foram confirmados pelas investigações de Karabenick e Youssef (1968), Kukla (1974), Perez (1973), Sarason (1958; 1961), Sarason, Mandler e Craighill (1952), Schalton (1968), Weiner (1966), Weiner e Schneider (1971).

Os dois tipos de orientação para o sucesso implicam também diferentes disposições do sujeito relativamente à aplicação de esforço na realização das tarefas. No que diz respeito às *relações entre esforço e capacidade*, quando há uma concepção não diferenciada os julgamentos acerca da capacidade e do esforço relacionam-se positivamente, quando há uma concepção mais diferenciada, num contexto competitivo ou altamente avaliativo, esforço e capacidade relacionam-se negativamente. Nas condições de envolvimento na tarefa, a competência percebida é concebida pelo sujeito como uma característica modificável e não como um traço imutável. A competência não se diferencia da aprendizagem e do esforço: quando para obter sucesso é necessário esforço, isso implicará mais aprendizagem, o que significa mais competência. Nas condições de envolvimento no *eu*, o esforço desenvolvido pode levar a sentimentos de incompetência, se o sujeito observa que os outros conseguiram resultados melhores com o mesmo esforço ou os mesmos resultados com menor esforço. Neste último caso, o desenvolvimento de muito esforço implicará a percepção de baixa capacidade. Nicholls considera que na teoria da atribuição os conceitos de capacidade e esforço são implicitamente concebidos como tendo

um único e imutável significado. Considera que os factores causais usados na teoria das atribuições para explicar os sucessos e insucessos têm subjacente apenas uma das concepções de capacidade: a concepção diferenciada. Assim, a capacidade, esforço e dificuldade são tratados pela teoria das atribuições como factores causais distintos, com características claramente diferentes. Usando a concepção menos diferenciada, estes factores serão menos distintos. A consideração desta possibilidade poderá revelar diferentes predições da teoria das atribuições no que diz respeito aos efeitos de diferentes atribuições no comportamento motivado, embora a investigação não tenha ainda explorado esta possibilidade.

O *desânimo aprendido* tem sido um conceito muito utilizado e estudado como hipótese explicativa para o não envolvimento (Abramson, Seligman, & Teasdale, 1978): a percepção de não-contingência entre o comportamento próprio e os resultados obtidos é entendida como a principal causa do não envolvimento. Nicholls considera que nas circunstâncias de envolvimento no ego não é a não-contingência em si mesma que prejudica a realização. As consequências comportamentais da percepção de não-contingência dependem, de acordo com o autor, das razões percebidas para a não-contingência: falta da capacidade ou tarefa difícil do ponto de vista normativo. As primeiras seriam as realmente debilitantes e somente nas circunstâncias de envolvimento na tarefa é que a não-contingência é factor sempre debilitante (Ramey & Finkelstein, 1978), uma vez que a dificuldade e baixa capacidade não se diferenciam e ambas são indicadas pela não-contingência (Nicholls & Miller, 1983). Bandura (1977b) considera que o sentimento de auto-eficácia pode ser aumentado se se conseguir melhorar o funcionamento comportamental do sujeito, contrariando assim o desânimo aprendido: levando o sujeito a envolver-se, a desenvolver esforço, ele terá oportunidade de experienciar mais sucesso, aumentando o sentimento de auto-eficácia e a percepção de contingência entre o comportamento próprio e os resultados obtidos. De acordo com Nicholls (1984b) isso só se verifica no caso da

concepção menos diferenciada de competência, em que o julgamento acerca da eficácia própria não está dependente da eficácia dos outros, como mostram diversos estudos (Abramson *et al*, 1978; Carver, 1979; Carver, Blaney & Scheier, 1979; Carver & Scheier, 1981; Frankel & Snyder, 1978; Kuhl, 1981; Nicholls & Miller, 1983; Ramey & Finkelstein, 1978).

Em resumo, a principal contribuição de Nicholls reside na diferenciação do objectivo geral "ser competente" em dois objectivos mais específicos, qualitativamente diferentes e na demonstração dos seus diferentes efeitos motivacionais. O seu modelo sugere que estes diferentes objectivos se associam: (a) a diferentes preocupações face à realização; (b) à utilização de diferentes critérios para a avaliação da competência própria e (c) a diferentes tipos de atribuições.

Estes diferentes sistemas de funcionamento motivacional têm por sua vez efeitos diferentes no comportamento face ao desafio, na disposição para o desenvolvimento de esforço e no nível de realização.

Relativamente a outras teorias da motivação para a realização, este modelo parece permitir tornar mais precisas as suas predições. Assim, relativamente à teoria de Atkinson, Nicholls defende a necessidade de uma análise mais profunda dos objectivos que o sujeito tenta perseguir, para a predição do comportamento motivado. Comentando a teoria de Atkinson, o autor argumenta que as suas predições não podem ser precisas, uma vez que esta teoria considera a dificuldade da tarefa e a probabilidade de sucesso como equivalentes. De acordo com o modelo de Nicholls, esta equivalência só se verifica nas condições de envolvimento na tarefa. Por outro lado, afirma que as predições da teoria de Atkinson acerca da escolha de tarefas de diferentes níveis de dificuldade só se aplicam nas condições de envolvimento no *eu*. Nichols cita como exemplo que a teoria de Atkinson prevê que os sujeitos com alta capacidade percebida tenderão a escolher tarefas de dificuldade intermédia e que os sujeitos com baixa capacidade percebida tenderão a escolher tarefas com níveis extremos de dificuldade. De

acordo com o autor, esta previsão só é correcta nas condições de envolvimento no *eu*. Nas condições de envolvimento na tarefa, todos os sujeitos, com alta ou baixa capacidade percebida, escolherão tarefas de nível intermédio de dificuldade.

A distinção entre duas concepções de capacidade, permitiu mostrar que a percepção da capacidade própria não tem sempre o mesmo valor determinante do envolvimento na tarefa. Mesmo se a percepção de capacidade própria é baixa, nas condições de envolvimento na tarefa, ela não é debilitante.

A distinção entre envolvimento na tarefa e envolvimento no *eu*, tem também importantes implicações para a intervenção no desânimo aprendido: a modificação da situação de não-contingência em si própria é eficaz nas condições de envolvimento na tarefa e não nas condições de envolvimento no *eu*.

A diferenciação dos objectivos permitiu também chamar a atenção para que a atribuição ao esforço nem sempre é eficaz, contrariamente ao que a teoria de Weiner faz prever. O modelo de Nicholls sugere que no envolvimento no *eu* esta atribuição pode ser disfuncional e desmotivadora. Ou seja, a diferenciação dos dois objectivos leva à previsão de diferentes consequências das atribuições no comportamento motivado.

Nicholls sugere ainda que as relações entre esforço e capacidade variam conforme o objectivo. Como vimos no capítulo dois, outros autores (Covington e Stipek) mostraram que certas condições (desenvolvimentais e situacionais) promovem crenças numa relação compensatória (negativa) entre capacidade e esforço, colocando assim limites à capacidade motivadora das atribuições ao esforço. O modelo de Nicholls propõe que o desenvolvimento desta crença se associa a um tipo particular de objectivo - demonstrar alta capacidade no sentido mais diferenciado do termo.

Ames (Ames, 1992a; Ames & Ames, 1984b), acentua que a prossecução de diferentes objectivos se relaciona com diferentes processos motivacionais e analisa em particular as suas relações com duas variáveis do processo motivacional: a

avaliação de si próprio e a auto-estima. Analisa três tipos de objectivos ou orientações motivacionais dos alunos: orientação (a) para a protecção da auto-estima (Covington, 1984) ou envolvimento no *eu* (Nicholls, 1979b), (b) para a responsabilidade moral e (c) para a competência (Weiner, 1979). Mais especificamente diferentes tipos de orientação motivacional são vistos como acompanhados de diferentes avaliações de si próprio e de diferentes atribuições que por sua vez resultam em diferentes consequências afectivas e comportamentais.

(a) De acordo com a autora, o envolvimento no *eu* associa-se a uma centração na capacidade própria e o julgamento acerca da capacidade própria torna-se dependente unicamente dos resultados obtidos e não de outras fontes de valorização. Por outro lado, a avaliação da capacidade própria depende do nível relativo da realização própria face à realização dos outros ou a uma norma. As reacções afectivas ao sucesso e ao fracasso relacionam-se significativamente com a capacidade percebida, o que não se verifica nos outros dois tipos de orientação motivacional, em que os afectos face aos resultados se relacionam sobretudo com o esforço desenvolvido (Ames *et al.*, 1977; Covington & Omelich, 1979a, b; Halperin & Abrams, 1978; Nicholls, 1975), afectando os comportamentos de realização subsequentes. A orientação para a defesa da auto-estima ou envolvimento no *eu*, nas quais "ganhar" assume um valor exagerado, fazem elevar muito a percepção de capacidade própria após o sucesso e, conseqüentemente, a auto-estima, enquanto o fracasso levará a estratégias de defesa para proteger a auto-estima, tais como a atribuição dos resultados a factores como a sorte (evitando a percepção de baixa capacidade). Os alunos para quem se torna impossível evitar a percepção de baixa capacidade, sentirão a sua auto-estima ameaçada e, na ausência de objectivos alternativos na situação, a sua realização deteriorar-se-á.

(b) Ames caracteriza a orientação para a responsabilidade moral como um sistema motivacional cuja finalidade principal consiste em cumprir as suas

obrigações para com o grupo a que pertence, esforçando-se, dando o seu melhor. A avaliação de si próprio será portanto julgada em termos do empenhamento e esforço desenvolvido no sentido de contribuir para o resultado de um grupo. Este tipo de finalidade é produzido pelas situações de cooperação, nas quais o julgamento é feito com base nas intenções, isto é, na boa-vontade que o aluno demonstra em se esforçar; assim, o que é valorizado é o esforço, que é associado com o sucesso. Na avaliação da realização, a produtividade do grupo é tão importante como a produtividade individual, o que faz com que alunos com realizações marcadamente discrepantes sejam percebidos como tendo capacidade semelhante e merecendo igualmente reforço. A saliência do resultado do grupo leva a que o sucesso ou insucesso do grupo se reflecta na percepção de capacidade própria dos alunos e os afectos dela resultantes. Ames (1981) mostra que o sucesso do grupo eleva as percepções de capacidade própria dos alunos, sobretudo dos alunos com baixo nível de realização.

(c) Na orientação para a competência ou *mestria* os critérios para a avaliação da realização própria são gerados pelo próprio sujeito. O nível de dificuldade de uma tarefa é determinado pela quantidade de esforço necessário para a realizar, o que depende da competência actual e do objectivo que se pretende atingir. O ênfase é colocado na superação dos resultados próprios induzindo o aluno a envolver-se na tarefa, tornando-se o esforço o critério para a auto-avaliação. A atribuição ao esforço relaciona-se com satisfação neste sistema motivacional; e a percepção de uma co-variação entre esforço e resultado prevalece. Ames (1983), mostra que o modo como os alunos abordam as tarefas é diferente neste sistema motivacional e no envolvimento no *eu*: no primeiro caso, há uma utilização significativamente maior de estratégias de auto-instrução durante a realização das tarefas.

A classificação de objectivos em situações de realização, de Maehr (1984), distingue quatro tipos de objectivos, dois dos quais constituem objectivos relacionados com a realização e são equivalentes aos conceitos de objectivos de

aprendizagem e *objectivos de realização*¹. Maehr desenvolve uma teoria da motivação que procura integrar proposições e modelos de diferentes origens num esquema compreensivo da motivação em situações do tipo escolar. A teoria desenvolve-se em parte com base nos trabalhos sobre o papel do contexto social e cultural na determinação dos padrões motivacionais em tarefas de realização.

A designação "teoria do investimento pessoal" (Maehr, 1984) procura reflectir simultaneamente a natureza fenomenológica dos conceitos utilizados e o ênfase nas escolhas, valores e intenções do sujeito. Central nesta teoria é a noção de que o significado de uma situação para o sujeito determina o seu comportamento bem como a noção de que o significado da situação pode ser avaliado e as suas origens determinadas.

O investimento pessoal é usado como um conceito unificador, subjacente aos vários padrões de comportamento observável dos quais se infere motivação. Quando se observam estes padrões comportamentais (direcção, persistência, motivação contínua, nível de actividade e nível de realização), infere-se que o sujeito investe, de certa maneira, os seus recursos pessoais. Maehr acentua que o investimento dos recursos pessoais se refere à distribuição do tempo, talentos e energia e não à disponibilidade dos recursos. Ou seja, a sua teoria enfatiza as diferenças motivacionais, o modo como o indivíduo distribui os seus recursos pessoais, em detrimento da existência de recursos pessoais em maior ou menor grau.

O modo como o sujeito investe os seus recursos pessoais depende, de acordo com Maehr, do significado que ele atribui à situação. Considera Maehr que os sujeitos transportam para as situações um conjunto de significados que determinam o seu comportamento, mas que, por outro lado, há certas características da situação particular que afectam os significados que emergirão para o sujeito nessa situação. São estes significados que determinarão o investimento pessoal.

¹Os outros dois objectivos considerados pelo autor relacionam-se com aspectos sociais e interpessoais dos contextos de realização.

Maehr define três componentes do significado como críticos na determinação do investimento pessoal:

1- Possibilidades de acção. Esta componente do significado refere-se às possibilidades de acção que o sujeito percebe como disponíveis e adequadas na situação. O autor sublinha que só é possível considerar uma determinada escolha ou direcção comportamental como um comportamento motivado se se conhecerem as possibilidades com base nas quais a escolha foi realizada ou as direcções comportamentais que constituem alternativas reais para o sujeito.

2- Sentido do "self". Este componente designa as crenças acerca de si próprio.

3- Objectivos. Segundo Maehr estas três componentes operam colectivamente na determinação do investimento pessoal.

O conceito de objectivo é utilizado por Maehr como referindo-se ao foco motivacional da actividade. Refere-se àquilo que o sujeito espera retirar da realização, ao valor da actividade para o sujeito, ao modo como o sujeito define o sucesso e insucesso numa situação.

Maehr concebe o comportamento como potencialmente orientado por diferentes objectivos. De entre os objectivos que podem operar na orientação do investimento dos recursos pessoais, Maehr propõe quatro grandes categorias, pertinentes para a compreensão dos padrões de realização em situação escolar: objectivos de *tarefa*, objectivos *eu* objectivos de *solidariedade social* (agradar a outros significativos) e *recompensas extrínsecas*.

A primeira categoria de objectivos, abarca duas finalidades um pouco diferentes: uma em que o aluno está completamente absorvido na tarefa e em que as comparações sociais da realização não existem. Esta situação é a que foi descrita por Csikszentmihalyi (1975; 1978). A outra, é a motivação para a competência descrita inicialmente por White (1959; 1960) e objecto de investigação por parte de Harter (Harter, 1980, 1981a, b; 1983; Harter & Connell, 1984), em que o aluno procura aumentar a sua competência e eficácia. Os objectivos *eu* consistem em "fazer

melhor" relativamente a um critério definido socialmente, em particular um critério relativo à realização dos outros, uma vez que a competição consigo mesmo, no sentido de se ultrapassar a si próprio é considerada na categoria anterior. Esta categoria de objectivos é explicitamente competitiva. Atingir o objectivo envolve derrotar alguém, fazer melhor que outro, ganhar, ser o melhor (Maehr, 1984; Maehr & Sjogren, 1971). Os objectivos de solidariedade social consistem em obter aprovação social em situação de aula, demonstrando boa vontade, adequando-se ao esperado. A última categoria de objectivos, as recompensas extrínsecas, consistem em obter consequências não inerentes à realização da tarefa em si mesma, mas que estarão disponíveis se se realizar a tarefa.

Assim, Maehr encontra pelo menos quatro motivações distintas na motivação para o sucesso, quatro definições diferentes de sucesso que poderão caracterizar diferentes sujeitos ou os sujeitos em diferentes situações. As suas duas primeiras categorias correspondem basicamente aos conceitos de envolvimento na tarefa e envolvimento no *eu* definidos por Nicholls e aos conceitos de orientação para a competência e envolvimento no *eu* de Ames.

Maehr defende que diferentes objectivos levam a diferenças no comportamento. De forma geral, argumenta que em cada um destes objectivos o comportamento é diferencialmente orientado para avaliações e recompensas administradas e controladas externamente. Por exemplo, as recompensas externas são necessárias para manter o comportamento quando os objectivos são extrínsecos; para a manutenção da motivação contínua é necessária uma orientação para a tarefa (objectivos de tarefa). Ou seja, para que o sujeito retome ou continue uma actividade espontaneamente, na ausência de avaliações externas, é necessária uma orientação para a tarefa.

Maehr mostra que diferentes objectivos têm diferentes consequências comportamentais, nomeadamente no comportamento de escolha entre tarefas de diferente grau de dificuldade. Face a tarefas de diferente dificuldade (diferente probabilidade subjectiva de sucesso), no caso de objectivos de tarefa, todos os

sujeitos escolherão tarefas de dificuldade intermédia, isto é, minimamente desafiadoras e evitarão tarefas muito fáceis ou muito difíceis. Ou seja, exibirão o padrão encontrado por Atkinson (1957) para os sujeitos com alta motivação. No caso dos objectivos *eu só* os que se sentem competentes manifestam o mesmo tipo de escolha. Os que não se sentem competentes, escolhem tarefas ou muito difíceis ou muito fáceis. Os objectivos de solidariedade social produzem alta motivação, mas que não varia com a probabilidade subjectiva de sucesso. O nível de desafio é irrelevante. Nas condições de recompensas extrínsecas, os sujeitos escolhem a tarefa que ofereça maiores garantias de obtenção de recompensa, a mais segura.

A percepção de competência própria é vista por Maehr como um determinante poderoso, em si próprio, do investimento numa dada área de actividade. Por outro lado, os resultados de investigação atrás referidos mostram que a percepção de competência própria é vista como importante para o investimento na medida em que interage com os objectivos do sujeito numa situação particular.

Em síntese, de acordo com o autor, os objectivos modificam o comportamento face ao desafio quer directamente, quer interagindo com a percepção da competência própria, modificando os seus efeitos comportamentais.

Dweck (Dweck, 1985, 1986; Dweck & Elliott, 1983; Elliott & Dweck, 1988) defende que a compreensão da motivação (que define como comportamento orientado para objectivos) exige o conhecimento dos objectivos específicos para que os sujeitos se orientam, quando se comportam em situações particulares. No que diz respeito à motivação para a realização, distingue dois tipos de objectivos: objectivos de *aprendizagem* e objectivos de *realização*. Os objectivos de *aprendizagem* consistem em procurar adquirir competências novas ou conseguir realizar tarefas novas, i. é, "to expand or develop their competence" (Dweck, 1985, p. 291). Os objectivos de *realização* consistem em procurar obter julgamentos positivos

acerca da capacidade própria (ou evitar julgamentos negativos) i. é, "to document or validate their competence (to themselves as well as to others)" (Dweck, 1985, p. 291). A autora sintetiza estes conceitos, afirmando que no primeiro caso o objectivo é *tornar-se capaz* e no segundo *parecer capaz*.

Dweck considera que o objectivo perseguido pelo sujeito depende de factores da situação. A autora refere o estudo de Elliott e Dweck (1981) que mostrou, por exemplo, que a saliência de um sistema de avaliação normativo leva ao perseguimento de objectivos de *realização*. Por outro lado, depende também de diferenças individuais, nomeadamente do tipo "teoria pessoal de inteligência": teoria da inteligência como entidade que se associa a objectivos de *realização* e teoria da inteligência incremental, que se associa a objectivos de *aprendizagem* (Bandura & Dweck, 1981; Dweck & Bempechat, 1983).

De acordo com a autora, cada um destes objectivos gera diferentes padrões de afecto, diferentes cognições relacionadas com a realização e diferentes comportamentos. Sugere que os objectivos de *aprendizagem* geram um padrão mais desejável (por expl., afecto positivo face a tarefas desafiadoras, manutenção da confiança face às dificuldades e uso de estratégias eficazes face aos obstáculos) do que os objectivos de *realização*, que têm maior probabilidade de produzir aversão aos desafios e de tornar as crianças mais vulneráveis aos efeitos negativos que os obstáculos produzem no afecto, confiança e uso de estratégias eficazes. Analisa o modo como estes dois tipos de objectivos afectam diferencialmente as principais variáveis consideradas pela maior parte dos modelos de motivação para o sucesso: a *satisfação* ou prazer ligados à realização (motivação intrínseca), o controlo percebido sobre os resultados próprios e a percepção de capacidade própria para atingir o resultado desejado.

No que diz respeito à motivação intrínseca mostra que diferentes objectivos são acompanhados por diferentes respostas afectivas face a um mesmo acontecimento. Por exemplo no estudo de Bandura e Dweck (1981) as crianças com objectivos de *realização* (centradas nos julgamentos acerca da capacidade)

afirmam que um sucesso conseguido com pouco esforço produz sentimentos de orgulho ou alívio. As crianças com objectivos de *aprendizagem* (centradas no desenvolvimento da competência própria) afirmam que um sucesso fácil produz aborrecimento ou desilusão.

O insucesso ou os obstáculos parecem também originar respostas afectivas diferentes. O estudo de Elliot e Dweck (1981) mostrou que as crianças com objectivos de *realização* e percepção de baixa capacidade própria mostram afecto negativo face às dificuldades (para além da deterioração da realização) e as crianças com objectivos de *aprendizagem*, independentemente da capacidade percebida, não revelam tais afectos (ver também Nicholls, 1984b). Ou seja, a percepção de baixa capacidade associa-se a afectos negativos em situações desafiadoras se o objectivo é de *realização*. O desafio é acompanhado de afecto positivo se o objectivo é de *aprendizagem*. Inversamente, se o objectivo é de *realização*, ao sucesso fácil associa-se afecto positivo e se o objectivo é de *aprendizagem* ao sucesso fácil associa-se afecto negativo.

No que diz respeito ao *controlo* (julgamentos acerca do controlo próprio sobre os seus resultados), com base na sua própria investigação (Ames, 1984) e nos estudos de Ames, Ames, e Felker (1977) e de Elliott e Dweck (1981) a autora afirma que, face a obstáculos as crianças com objectivos de *aprendizagem* lutam de forma mais consistente e mais estratégica pela mestria (usando por exemplo mais auto-instruções) do que as crianças com objectivos de *realização*. Face ao insucesso, enquanto as crianças com baixa capacidade percebida orientadas para a *aprendizagem* se centram na procura das estratégias mais eficazes, as crianças com baixa capacidade percebida orientadas para a *realização* centram-se em cognições inferenciais relativamente à capacidade própria (neste caso, falta de capacidade). O insucesso tem portanto efeitos mais debilitantes nas crianças orientadas para a *realização*.

As crianças orientadas para a *aprendizagem*, mesmo se têm uma percepção de baixa capacidade, não atribuem os seus insucessos a falta de

capacidade (Elliott & Dweck, 1981). Estes resultados são também relevantes para as questões relativas ao controlo percebido, uma vez que a falta de capacidade (comparada com a falta de esforço) é um factor percebido como mais incontrolável (Weiner, 1972).

Estes resultados relacionam-se também com a avaliação de si próprio, uma vez que a atribuição à falta de capacidade produz maiores danos na *avaliação de si próprio* (Covington & Omelich, 1979a; Nicholls, 1976), favorecendo a emergência de sentimentos de inadequação e inferioridade ou criando a expectativa de novos insucessos.

Dweck salienta algumas das implicações da diferenciação entre estes dois tipos de objectivos no que diz respeito a resultados de investigação realizada no contexto de outros modelos da motivação: modelo da motivação intrínseca de Ryan, Connell e Deci (1985), modelo de controlo de Weisz e Cameron (1985) e modelo da manutenção da avaliação positiva de si próprio (SEM) de Tesser e Campbell (1985).

No que se refere à *motivação intrínseca*, a autora considera que certas condições de tarefa podem promover ou inibir a motivação intrínseca conforme o objectivo perseguido na realização da tarefa. Argumenta que não são os acontecimentos em si mesmos que afectam a motivação intrínseca, mas sim os acontecimentos no contexto de uma orientação para a *aprendizagem* ou para a *realização*, podendo o mesmo acontecimento ter efeitos opostos.

A investigação identificou um conjunto de factores ou acontecimentos que aumentam ou evocam a motivação intrínseca, tais como: a possibilidade de escolha (nomeadamente a possibilidade de auto-determinação), o "feedback" positivo (i. é, contendo informação relevante para a eficácia) e as actividades com um nível óptimo de desafio. Os factores ou acontecimentos que têm sido relacionados com a diminuição da motivação intrínseca são: o uso de recompensas externas ou de pressão sobre o sujeito, o uso de "feedback" que acentue razões externas para o envolvimento nas tarefas e as condições de

envolvimento no eu. Ryan, Connell e Deci (1985) denominam o primeiro conjunto de variáveis como "acontecimentos informativos" e o segundo conjunto de variáveis como "acontecimentos controladores". O que afecta a motivação intrínseca, segundo Dweck, não é o carácter informativo ou controlador dos acontecimentos, mas sim a interpretação dos acontecimentos como informativos ou controladores. Afirma que as situações que promovem objectivos de *aprendizagem* também promovem as condições para que os resultados e o "feedback" sejam interpretados como informativos e as situações que promovem objectivos de *realização* também promovem as condições para que os resultados e o "feedback" sejam interpretados como controladores. Ou seja, o mesmo "feedback" pode promover ou diminuir a motivação intrínseca, conforme é fornecido no contexto de objectivos de *aprendizagem* ou de *realização*. A autora defende que o que determina os efeitos na motivação intrínseca não são os elementos de auto-determinação das situações (tais como a possibilidade de escolha e o "feedback" positivo), mas sim as condições da situação que levam a interpretações diferentes dos mesmos acontecimentos ou elementos da situação. O factor crítico das condições que promovem interpretações informativas e a motivação intrínseca é o ênfase colocado nos objectivos de *aprendizagem*. Quando orientado para a *aprendizagem*, o sujeito funciona com um sistema de motivação intrínseca nas diferentes fases da motivação para a realização: na decisão de envolvimento, na persistência na realização e na recompensa; e, acrescenta, o funcionamento intrínseco mantém-se mesmo na presença de "feedback" negativo e de obstáculos. Assim, quando o objectivo é de *aprendizagem*:

- As tarefas são escolhidas em função do seu valor.
- A realização das tarefas desafiadoras é acompanhada de afectos positivos.
- O sujeito sente-se recompensado (afecto positivo) pelo progresso e pelo domínio dos desafios.

O sentimento de auto-determinação é outra das características definidoras da motivação intrínseca no modelo de Ryan Connell e Deci. Dweck sublinha que os objectivos de *aprendizagem* maximizam também a auto-determinação na medida em que levam o sujeito a agir de acordo com o seu próprio interesse, facilitando a aquisição de competências em áreas valorizadas, o que favorece as experiências de auto-determinação. Simultaneamente, o sujeito fica liberto de preocupações relativas à avaliação da capacidade própria num determinado momento, preocupação que se associa a experiências de menor auto-determinação.

Quando orientado para a *realização*, os factores intrínsecos são substituídos em cada fase da motivação para a realização:

- As tarefas são escolhidas em função da expectativa da capacidade que o seu desempenho revelará.

- O desafio produz ansiedade relacionada com o risco ou a incerteza.

- O reforço é exterior (avaliações de outros ou comparações normativas).

Apesar de não se debruçarem sobre a problemática dos efeitos de diferentes objectivos, Ryan, Connell e Deci (1985) afirmam que o envolvimento no *eu* e o envolvimento na tarefa podem afectar a motivação intrínseca em sentidos opostos, na medida em que se relacionam com interpretações controladoras *versus* informativas dos mesmos acontecimentos. No envolvimento na tarefa o sujeito está envolvido na actividade devido às suas características inerentes, tais como o interesse da actividade ou o desafio à competência própria. No envolvimento no *eu*, a realização numa actividade tem implicações imediatas para a avaliação de si próprio (e para a auto-estima do aluno). De acordo com os autores, esta contingência entre a auto-estima e o resultado faz do envolvimento no *eu* um estilo de auto-motivação controlador, diminuindo a motivação intrínseca e que os autores designam como "controlo interno"¹. O envolvimento na tarefa, em que a realização não é recompensada ou punida através de controlos intra-

¹Note-se que se trata de um factor controlador que não deve ser confundido com um "locus" de controlo interno. Este, em contraste, promove a motivação intrínseca e relaciona-se com uma percepção informativa e não controladora dos resultados de realização.

psíquicos corresponde a um estilo de motivação mais informativo. Afirmam que os resultados da investigação sobre esta questão mostram que, relativamente ao envolvimento na tarefa, o envolvimento no *eu* pode diminuir a motivação intrínseca.

Em síntese, Dweck defende que a consideração dos dois tipos de objectivos permite um maior esclarecimento acerca da motivação intrínseca em contextos de ensino/aprendizagem. O factor crítico na promoção da motivação intrínseca é o tipo de objectivos enfatizados na situação de realização, na medida em que se associam a interpretações informativas *versus* controladoras dos acontecimentos (resultados e "feedback"). Os objectivos de *aprendizagem* e de *realização* geram diferentes sistemas motivacionais e os primeiros, mais que os segundos, activam factores intrínsecos para o início, manutenção e reforço da actividade.

No que se refere ao modelo de *controlo percebido* de Weisz e Cameron (1985), Dweck defende que os objectivos de *aprendizagem*, centrando o sujeito na aquisição de competências, criam uma percepção de maior controlo sobre o atingimento do objectivo, maior precisão dos julgamentos de controlo e menor utilização do controlo secundário defensivo do que os objectivos de *realização*, que centram o sujeito em avaliações da capacidade própria.

Weisz e Cameron (1985) acentuam a importância de fazer avaliações precisas acerca do controlo próprio sobre os acontecimentos, sublinhando que quer uma sub-valorização quer uma sobre-valorização das possibilidades de controlo podem ser disfuncionais. Distinguem dois componentes dos julgamentos de controlo: julgamentos de contingência (o acontecimento é controlável?) e julgamentos de competência (eu posso controlar o acontecimento?). Distinguem ainda duas formas de controlo: controlo primário, em que os indivíduos tentam modificar a situação existente, procurando modificar a situação e o controlo secundário em que os indivíduos procuram modificar o impacto que a situação existente tem sobre eles, modificando por exemplo os seus objectivos, desejos ou expectativas, no sentido de se sentirem melhor na situação.

Dweck afirma que uma avaliação precisa (nem sobre nem sub-estimada) do controlo sobre as situações, bem como a utilização de cada um dos tipos de controlo (primário ou secundário), dependem dos objectivos do sujeito.

Em cada um dos objectivos a avaliação do controlo próprio faz-se de maneira diferente e o grau de controlo possível é diferente. Recorde-se que a avaliação do controlo próprio envolve dois julgamentos: julgamentos de contingência e julgamentos de competência.

No que se refere à contingência entre o comportamento próprio e o resultado pretendido (é possível?), em cada objectivo esta contingência é diferente. Nos objectivos de *aprendizagem*, a contingência é mais directa: a mestria na tarefa, por mais exigente que seja o critério, representa o atingimento do objectivo. Nos objectivos de *realização*, o atingimento do objectivo dependerá também da capacidade que se julga ter demonstrado e ainda dos resultados obtidos pelos outros; i.é, de factores mais incontroláveis (a avaliação do avaliador e os resultados dos colegas).

No que se refere à avaliação da competência própria (eu posso?), os factores do sujeito que são ponderados para a determinação da probabilidade de atingir o resultado pretendido são diferentes em cada um dos dois tipos de objectivo. Nos objectivos de *aprendizagem*, o julgamento de competência refere-se ao julgamento da capacidade de dominar uma determinada habilidade ou corpo de conhecimentos relativamente a um critério. No julgamento desta capacidade é ponderado o esforço que o sujeito está disposto a desenvolver. Nos objectivos de *realização* o julgamento de competência refere-se ao julgamento acerca da quantidade de inteligência que se tem e que se pode exibir na realização. Os sujeitos com objectivos de *realização* têm portanto de subtrair a influência do esforço desenvolvido na realização de uma tarefa, para poderem avaliar a inteligência e capacidade. Para além de ser um processo mais complexo e incerto (pouco preciso), a inteligência e capacidade são factores menos controláveis que o esforço, tanto mais que se trata não só de uma auto-avaliação

da inteligência e capacidade mas também de uma avaliação da inteligência e capacidade que demonstrarão. Contudo é precisamente para os sujeitos orientados para a *realização*, que uma avaliação precisa do controlo próprio parece ser especialmente importante, uma vez que está em questão a sua capacidade. Assim, a controlabilidade é menor nos objectivos de *realização* e a precisão do julgamento acerca da controlabilidade é menor para os sujeitos com este tipo de objectivos.

No que se refere à forma de controlo (primário *versus* secundário), Dweck hipotetisa que os sujeitos com objectivos de *realização* têm maior probabilidade de uso de formas de controlo secundário em geral, porque esta forma de controlo é utilizada sobretudo na presença de acontecimentos negativos (uma vez que a sua função é alterar o impacto do acontecimento no sujeito, não será utilizada para alterar o impacto de acontecimentos positivos). Argumenta a autora que para estes sujeitos qualquer desafio, necessidade de desenvolvimento de esforço, os obstáculos, a possibilidade de errar, são mais frequentemente vistos como acontecimentos negativos do que para os sujeitos com objectivos de *aprendizagem*. Dweck distingue entre uma forma de controlo secundário adaptativa, que representa uma resposta realista a circunstâncias que não podem ser alteradas e uma forma de controlo secundário defensiva que representa uma resposta baseada em evidência insuficiente ou distorcida relativamente à possibilidade de alterar as circunstâncias. Considera que os sujeitos com objectivos de *realização* terão maior probabilidade de utilizar formas de controlo secundário defensivas, uma vez que se centram sobretudo na demonstração de capacidade; desta forma, a avaliação das possibilidades de alteração das circunstâncias estará mais sujeita a imprecisões e distorções. Os sujeitos com objectivos de *aprendizagem*, centrados no esforço, podem avaliar de forma mais correcta se o esforço produzirá ou não os efeitos desejados.

Finalmente, no que se refere ao modelo de manutenção da avaliação positiva de si próprio (SEM) de Tesser e Campbell (1985), Dweck defende que

diferentes objectivos terão implicações diferentes para a avaliação positiva de si próprio. O modelo destes autores defende que a avaliação de si próprio se baseia sempre na comparação da sua própria realização com a realização dos colegas. Dweck sugere que nas condições de objectivos de *aprendizagem*, o desenvolvimento e realizações próprias podem contribuir para uma avaliação positiva de si próprio independentemente do nível de realização dos outros. Em contraste, os objectivos de *realização* exigem que o sujeito reafirme constantemente o seu lugar na hierarquia ou que utilize mecanismos de defesa para preservar uma ilusão de capacidade.

Tesser e Campbell mostraram que a avaliação positiva de si próprio é ameaçada quando um colega (psicologicamente próximo) tem uma realização melhor, numa área de realização central para a definição de si próprio. Neste caso, prevêem que o sujeito utilizará um conjunto de estratégias no sentido de maximizar a avaliação de si próprio: estratégias de afastamento psicológico relativamente ao colega, de desvalorização da área em que a comparação com os colegas é desfavorável, de atenuação da discrepância das realizações (melhorando a sua própria realização ou diminuindo a realização do outro). Baseando-se na inconsistência dos resultados da investigação deste modelo em contextos escolares, Dweck sugere que muitos alunos têm objectivos que envolvem mais do que tentar ganhar competições de capacidade e que o modelo de Tesser e Campbell se aplica aos alunos com objectivos de *realização*, mas não aos alunos com objectivos de *aprendizagem*, que se caracterizam por uma menor orientação para as inferências de capacidade baseadas na comparação social. Os sujeitos orientados para a *aprendizagem* escolhem as tarefas em função do seu interesse ou valor e não das previsões quanto às discrepâncias entre a realização própria e a realização do outro. Estando centrados no desenvolvimento da competência própria, não desvalorizarão as áreas de actividade em que os outros realizam melhor que eles próprios e retirarão benefícios (recompensa) do seu próprio desenvolvimento, independentemente de os outros realizarem melhor ou pior. Por

outro lado, o insucesso não implica falta de capacidade nem prediz insucesso no futuro e portanto não evitarão tarefas do mesmo tipo, contrariamente à predições de Tesser e Campbell. Este padrão de comportamento ocorrerá se o objectivo é de *realização*. Sintetizando, os objectivos de *aprendizagem* tornam a avaliação de si próprio dependente não das flutuações da realização momento a momento, mas do esforço, progresso e mestria a médio/longo prazo.

1.3-Síntese

Os quatro autores definem diferentes tipos de objectivos relacionados com a realização. Apesar de terem designações diferentes, dois dos tipos de objectivos considerados por cada autor apresentam características muito semelhantes. Assim, o envolvimento no *eu* de Nicholls, a defesa da auto-estima de Ames, os objectivos *eu* de Maehr e os objectivos de *realização* de Dweck designam estados em que os sujeitos procuram demonstrar um nível de capacidade superior, nomeadamente por comparação com a capacidade de outros. O envolvimento na tarefa de Nicholls, a orientação para a competência de Ames, os objectivos de tarefa de Maehr e os objectivos de *aprendizagem* de Dweck designam estados em que os sujeitos procuram desenvolver a sua competência. O principal critério de distinção é a referência à realização dos outros, presente na primeira categoria e ausente na segunda categoria de objectivos. Num objectivo de *mestria*, os indivíduos orientam-se para o desenvolvimento de novas competências, tentam compreender o seu trabalho, melhorar o seu nível de competência ou atingir um sentimento de mestria baseado em critérios auto-referidos (Ames, 1992b; Brophy, 1983; Meece, Blumenfeld & Hoyle, 1988; Nicholls, 1989). A descrição de Brophy (1983) da "motivação para aprender" é compatível com este constructo. Neste tipo de motivo o indivíduo foca-se na mestria e compreensão do conteúdo e na demonstração de vontade de se envolver no processo de aprendizagem. Nos objectivos de *realização* é central o

foco na capacidade própria e no sentimento de valor próprio (Covington, 1984; Dweck, 1985, 1986; Nicholls, 1984b). A capacidade é evidenciada fazendo melhor do que os outros, ultrapassando critérios baseados em normas ou atingindo sucesso com pouco esforço (Ames & Ames, 1984b; Covington, 1984). Especialmente importante na orientação para a *realização* é o reconhecimento público de que se fez melhor do que outros ou de que se realizou a um nível superior (Covington & Beery, 1976; Meece et al., 1988). Em consequência, a aprendizagem em si mesma é vista somente como um modo de atingir o objectivo desejado (Nicholls, 1979b, 1989) e a atenção dirige-se para conseguir um sucesso definido normativamente.

Contudo, alguns aspectos não são claros. Assim, não é claro em que categoria cada um dos autores inclui por exemplo a competição consigo mesmo. Apenas Maehr se refere explicitamente a este tipo de objectivo, integrando-o na segunda categoria de objectivos. Ames acentua que na orientação para a competência/*mestria* os critérios para a definição do atingimento do objectivo são gerados pelo próprio sujeito. Esta especificação das características dos objectivos sugere que se a competição consigo mesmo se refere à superação de níveis de realização estabelecidos pelo próprio sujeito os efeitos motivacionais serão equivalentes aos produzidos pelos objectivos de desenvolvimento da competência própria¹. As definições dos outros dois autores não contêm indicadores suficientes para a inserção deste tipo de objectivos.

No que se refere às consequências de cada um dos dois tipos de objectivo, há um acordo básico entre os quatro autores quanto às vantagens motivacionais dos objectivos de tipo *aprendizagem*. Os autores evidenciam que uma avaliação positiva de si próprio é mais provável quando o aluno tem este tipo de objectivos, do que quando os objectivos são do tipo objectivos de *realização*, o que se traduzirá numa maior utilização de estratégias defensivas debilitantes por parte dos alunos

¹No capítulo 4 apresentam-se concepções alternativas quanto às consequências motivacionais das situações individualistas. Johnson e Johnson consideram que esse tipo de situações promove a competição consigo próprio o que gera um sistema de funcionamento motivacional semelhante ao envolvimento no eu e Ames considera que esse tipo de situações promove a contração na tarefa e a orientação para a mestria e desenvolvimento das competências.

com objectivos do tipo *realização*. Na verdade, em tais condições o auto-conceito de capacidade torna-se uma importante determinante de comportamentos de realização dos alunos, um mediador significativo de variáveis cognitivas, afectivas e comportamentais. Os alunos com objectivos de *aprendizagem* focam-se menos na capacidade própria. Desta forma são levados a envolver-se nas actividades e a desenvolver esforço no sentido de as realizar, independentemente do nível de capacidade percebida. Nicholls, Maehr e Dweck mostram que uma percepção de baixa capacidade leva ao evitamento de tarefas desafiadoras apenas para os alunos com objectivos de *realização*.

A crença de que o esforço e o resultado co-variam é vista como constituindo o padrão de crenças atribucionais que mantem o comportamento orientado para a realização ao longo do tempo (Weiner 1979, 1986). A qualidade do envolvimento e do investimento contínuo na aprendizagem têm sido sublinhados como algumas das consequências mais importantes de diferentes padrões de motivação (Eccles, Midgley & Adler, 1984; Maehr, 1984; Paris & Newman, 1990; Pascarella, Walberg, Junker & Haertel, 1981; Pintrich & De Groot, 1990). Esta crença é, como vimos, justamente uma das características centrais associadas aos objectivos de *aprendizagem*.

Quando se adopta um objectivo de *realização*, a relação percebida entre capacidade e resultado orienta o comportamento de modo a que o valor próprio é determinado pela percepção da capacidade própria para realizar (Covington & Beery, 1976; Covington & Omelich, 1984). Em consequência, o dispêndio de esforço pode ameaçar o auto-conceito de capacidade quando muito esforço não se traduz em sucesso e, assim, o esforço torna-se uma espada de dois gumes (Covington & Omelich, 1979a). Nicholls mostra que nas condições de envolvimento no *eu* há uma crença nas relações compensatórias (relações negativas) entre capacidade e esforço e que nestas condições a atribuição ao esforço é disfuncional. Nicholls e Ames mostram que na orientação para a competência/*mestria* há uma percepção de co-variação entre esforço e resultado

e uma consequente disposição para o desenvolvimento de esforço. Ames acentua que nas condições de envolvimento no *eu* a avaliação de si próprio se baseia nas percepções de capacidade e que quando estas ameaçam ser negativas, os sujeitos tendem a atribuir os resultados a factores externos tais como a sorte. Dweck salienta que os alunos com objectivos de *realização*, contrariamente aos alunos com objectivos de *aprendizagem*, tendem a atribuir os insucessos à falta de capacidade. Este tipo de atribuição diminui a percepção de controlo e faz baixar a avaliação de si próprio, o que gera afectos negativos e expectativas de novos insucessos.

No que se refere aos afectos, também Ames salienta que a auto-estima é mais facilmente ameaçada pelos insucessos nas condições de envolvimento no *eu*. Dweck sugere que os alunos com objectivos de *realização* têm uma percepção de menor controlo do que os alunos com objectivos de *aprendizagem*. Os objectivos de *aprendizagem* aumentam a quantidade de tempo que a criança passa em tarefas de aprendizagem (Butler, 1987) e a sua persistência face a dificuldades (Elliott & Dweck, 1988) mas, mais importante, a qualidade do seu envolvimento na aprendizagem. O envolvimento activo caracteriza-se pela aplicação de estratégias eficazes de aprendizagem e de resolução de problemas. Dada a importância das estratégias auto-reguladoras para a realização em muitas das tarefas de sala de aula, a contribuição dos objectivos de *aprendizagem* para o pensamento estratégico (Covington, 1985), bem como para a "tolerância ao fracasso" (Clifford, Kim & McDonald, 1988), é especialmente importante. Dweck associa ainda os objectivos de *aprendizagem* à motivação intrínseca.

De forma geral, os objectivos de *realização* são vistos como levando a um bloqueamento da realização e aprendizagem para a maior parte dos alunos e a um funcionamento motivacional qualitativamente inferior e os objectivos de *aprendizagem* são vistos como promotores da aprendizagem, da realização e da optimização do desenvolvimento motivacional. A investigação sobre as relações entre objectivos de *aprendizagem*, objectivos de *realização* e diferentes modos de

pensar sobre si próprio e sobre as actividades de aprendizagem, sugere que os objectivos de *aprendizagem* promovem um padrão de motivação que se associa a uma qualidade de envolvimento que potencialmente manterá o comportamento de realização, enquanto os objectivos de *realização* fomentam um padrão motivacional orientado para evitar o insucesso (Covington, 1984; Dweck, 1986, Dweck & Leggett, 1988; Elliott & Dweck, 1988; Nicholls, 1984b, 1989; Nicholls, Patashnick & Nolen, 1985).

2. Objectivos relacionados com a dimensão social das situações de realização

A análise e descrição de diferentes tipos de objectivos é especialmente interessante não só na medida em que permite previsões mais precisas acerca dos processos de motivação e dos comportamentos subsequentes, mas também na medida em que aponta para a necessidade de reorientar o estudo da motivação. A compreensão da motivação em educação beneficiará com a descrição dos objectivos que os alunos procuram de facto atingir: como vimos, o sucesso, por exemplo, tem significados diferentes para diferentes indivíduos. A teoria corrente sobre objectivos em educação tem-se centrado quase exclusivamente nos objectivos de *aprendizagem* e de *realização*. Para além da procura de diferentes tipos de sucesso e de evitar o insucesso (objectivos relacionados com a dimensão de realização da sala de aula), a situação de aula parece gerar, como veremos seguidamente, outro tipo de objectivos, como por exemplo objectivos de carácter social ou interpessoal, que poderão interferir não só com os objectivos de sucesso mas também influenciar directamente os comportamentos dos alunos em sala de aula. É pois fundamental conhecer o significado da situação de aula para o aluno e os motivos orientadores da acção que aí emergem. Se para o investigador ou para o professor a situação de aula se caracteriza sobretudo pela sua dimensão de ensino/aprendizagem, não decorre daí que para o aluno a situação de aula seja

entendida da mesma maneira e gere motivações unicamente respeitantes a essa dimensão. É neste sentido que Blumenfeld (1992) sugere que a investigação sobre objectivos sociais e afiliativos deve ser considerada em conjunto com os objectivos relacionados com a realização, nomeadamente analisando o modo como os objectivos sociais interagem com objectivos de *mestria* e de *realização*, influenciando a utilização de estratégias eficazes por parte do aluno.

Apresentaremos primeiro as contribuições da literatura mais geral sobre a motivação para a realização e seguidamente as da literatura mais específica sobre motivação em educação, para a identificação de outros motivos/objectivos em jogo nas situações de realização, para além dos motivos/objectivos relacionados com a dimensão de realização. Embora a literatura motivacional seja extremamente reduzida no que diz respeito a esta questão, foi possível destacar algumas referências que sugerem a natureza de tais motivos e o seu papel. De forma geral, estes outros motivos relacionam-se com três aspectos da organização social dos grupos: o seu carácter normativo, o seu carácter interpessoal e o seu carácter competitivo *versus* cooperativo.

Factores de natureza social têm sido vistos como afectando a motivação para a realização. Quer no contexto mais lato da investigação sobre motivação para a realização, quer no contexto mais restrito da investigação sobre motivação em educação, tem sido evidenciada a importância da organização social na motivação para a realização. Trata-se sobretudo de investigações diferenciais da motivação para a realização, em função dos grupos sociais de pertença (ou de referência) dos sujeitos¹. De forma geral são estudadas diferenças de motivação entre grupos caracterizados por diferentes tipos de organização/estruturação social, diferentes valores, normas, estereótipos, papéis e estatutos. Os efeitos analisados vão desde o nível de realização ao nível e tipo de motivação, centrando-se alguns estudos mais promenorizadamente sobre os mecanismos e variáveis motivacionais implicadas no processo de diferenciação da motivação

¹Quer se trate de grupos socio-económicos, de zona de residência, de género ou de grupos mais restritos como por exemplo o grupo-turma.

produzido por tais factores. De forma geral a influência de tais factores é vista como operando através dos seus efeitos em dois tipos de variáveis motivacionais: variáveis relacionadas com as expectativas e com a percepção da competência própria e variáveis relacionadas com o "valor"¹.

A inclusão neste capítulo da literatura sobre a influência dos factores sociais na motivação em situações de realização, merece uma explicação prévia. Efectivamente, consideramos que esta literatura pode ser tematizada como a influência de motivações relacionadas com a dimensão social da situação de aula, nomeadamente no que se refere ao carácter normativo e competitivo desta situação. No contexto do estudo dos processos de comparação social na motivação, os diferentes autores referem-se a conceitos como a "tendência para se comparar com uma norma", "valorização", "saliência", "utilização da informação sobre a realização dos outros", "preocupações com o modo como a realização própria se compara com a dos outros", "centração, foco na realização dos outros", conceitos estes que remetem para o conceito de objectivo. São analisados os efeitos da comparação social em diferentes variáveis do processo motivacional (avaliações de si próprio, auto-estima, atribuições) e/ou em variáveis indicadoras de motivação (persistência, nível de realização). A demonstração da influência destes factores na motivação para a realização sugere a acção de motivos de carácter social. Contudo a influência dos factores sociais na motivação raramente tem sido vista como geradora de motivos de natureza social, tematizada à luz dos objectivos. Neste capítulo propusémo-nos sistematizar as contribuições para uma perspectiva da motivação em termos de comportamento orientado para objectivos. Nesta perspectiva colocam-se os objectivos, motivos ou finalidades na charneira dos processos de motivação, prosseguindo assim com a análise detalhada dos motivos/objectivos dos sujeitos (iniciada no ponto anterior), vista

¹ Como salientaremos à frente, a explicação da influência dos factores sociais na motivação através dos seus efeitos no "valor" parece implicar o reconhecimento da operação de motivos/objectivos de natureza social na determinação desta influência. Ver também a este propósito o que foi dito sobre a estreita dependência entre os conceitos de "valor" e "motivo" no capítulo 2 e no início do presente capítulo.

como esclarecedora do funcionamento motivacional em situações de realização. No ponto anterior distinguimos basicamente entre dois tipos de objectivos (objectivos de *aprendizagem* e objectivos de *realização*) e destacámos as suas diferentes implicações motivacionais. Estes dois objectivos referem-se a motivos directamente relacionados com a realização de tarefas e seus resultados.

Neste ponto procuraremos destacar os efeitos de objectivos sociais e da preponderância da dimensão social nos objectivos de realização. Nesse sentido procuraremos agora destacar o papel de objectivos de natureza social na motivação em situações de realização. Ainda neste âmbito, faremos também uma análise da dimensão social de alguns objectivos (não de natureza social), salientando que esta é uma dimensão presente num conjunto de objectivos de realização e que parece estar implicada na produção de processos e/ou resultados motivacionais particulares. Ou seja, o que se procura neste ponto é analisar os efeitos motivacionais da presença (ou utilização) de referenciais de natureza social na orientação da acção em situações de realização. A análise dos efeitos de factores sociais na motivação será abordada num capítulo à parte sobre efeitos da situação na motivação¹.

2.1- Objectivos sociais

Com base na análise da literatura sobre motivação para a realização e sobre motivação em educação², identificámos um conjunto de variáveis, conceitos e estudos que, apesar da sua escassez, carácter parcial e particularidades, justificam já a nosso ver uma análise dos efeitos de objectivos de natureza social sobre a motivação em situações de realização. De forma mais ou

¹Evidentemente, a própria preponderância de referenciais sociais nos objectivos do sujeito pode ser afectada por factores situacionais, o que será igualmente abordado no capítulo sobre efeitos situacionais. Neste ponto trata-se de analisar as consequências de tal preponderância.

²Esta última merecer-nos-á uma atenção particular.

menos explícita, alguns modelos e áreas de investigação motivacional têm evidenciado a operação de necessidades, motivos ou objectivos sociais na motivação para a realização.

Faremos primeiro uma análise dos conceitos de "medo da rejeição social", "necessidade de afiliação" e "conformismo social". Estes conceitos foram desenvolvidos e estudados sobretudo no contexto da literatura mais vasta sobre motivação para a realização. Seguidamente analisaremos conceitos desenvolvidos e estudados no contexto da literatura mais específica sobre motivação em educação, tais como: orientação para a responsabilidade moral, objectivos de solidariedade social, incentivos de benefício mútuo e de benefício diferencial.

2.1.1- Medo da rejeição social e necessidade de afiliação

Na investigação sobre motivação para a realização¹, a ansiedade tem sido estudada como um dos factores determinantes. Uma análise atenta dos resultados e respectivas interpretações deste tipo de estudos sugere a interferência de motivações relacionadas com dimensões da organização social dos grupos na motivação para a realização.

No quadro da investigação sobre os efeitos da ansiedade na motivação para a realização, o medo da rejeição social, motivos afiliativos e o grau de conformismo social têm sido utilizados como explicativos de reacções inibitórias face à realização.

Duas das fontes de ansiedade frequentemente referidas no domínio da realização escolar são o medo do insucesso e o medo do sucesso (Fontaine, 1990). Ambos têm sido interpretados como tendo origem em parte na rejeição social que podem potencialmente engendrar.

¹Motivação para a realização ou "achievement motivation", que se refere à motivação para realizar com sucesso.

O medo do insucesso foi tematizado por Atkinson como um dos motivos determinantes da tendência para a acção em situações de realização, cujo efeito consiste em produzir resistência ao envolvimento na actividade. Esta resistência é concebida como representando o evitamento de afectos negativos (vergonha e humilhação) que um insucesso produzirá. Ou seja, o insucesso é ameaçador na medida em que produzirá afectos negativos. Para evitar a experiência de tais afectos, o sujeito evitará envolver-se em actividades cujos resultados possam ser avaliados como insucesso. Quando confrontado com tais actividades, a ansiedade aumentará e terá efeitos debilitantes no nível de realização. A ansiedade é suscitada pela vergonha ligada ao insucesso, em situações em que a realização própria será avaliada (Fontaine, 1990). A interpretação, contida no quadro teórico de Atkinson, sobre a origem do carácter ameaçador do insucesso - evitamento de afectos negativos produzidos pelo insucesso - sugere a interferência de factores sociais-normativos¹: "Il semble donc, qu'au sein d'une société qui valorise essentiellement la réussite individuelle, l'échec est ressenti comme une menace par tous les groupes sociaux..." (Fontaine, 1990, p. 80). Contudo é no quadro da investigação sobre a ansiedade que o medo do insucesso (e do sucesso) é, de forma mais explícita, relacionado com uma necessidade de adequação social². Neste contexto, a ansiedade tem sido concebida como suscitada não só pelo medo do insucesso em si próprio como também pelo medo da rejeição social que pode produzir. Fontaine (1990) afirma que o insucesso e a rejeição social não são necessariamente independentes, referindo o estudo de Butler e Mathews (1983) no qual estes evidenciaram que as manifestações de ansiedade são frequentemente provocadas por imagens de perigo, quer sob forma de insucesso, quer sob forma de rejeição social. Salienta ainda a este propósito que na teoria de Crandall, sobre a motivação para o sucesso em crianças, a aprovação *versus* crítica do adulto, que constitui o principal motor dos comportamentos orientados para o sucesso, não só

¹À frente, no ponto dedicado à dimensão social dos objectivos, explicaremos mais detalhadamente as considerações que nos levam a fazer esta afirmação.

²Utilizámos o termo "adequação" procurando contemplar simultaneamente a aprovação social dos outros e de si próprio.

informa a criança sobre o seu nível de sucesso, como pode simultaneamente transmitir aceitação ou rejeição. Assim, o medo da rejeição social (e não apenas o medo do insucesso em si mesmo) afecta também a motivação para o envolvimento nas actividades em situação de realização, tendo como efeito principal inibir o envolvimento nas actividades que possa conduzir ao sucesso.

O medo da rejeição social é também o factor explicativo principal do fenómeno que foi designado como "medo do sucesso". A noção de "medo do sucesso" foi introduzida por Horner (1968, 1974, 1978) na teoria da motivação para o sucesso de McClelland e colaboradores (1953). Este conceito foi desenvolvido no sentido de explicar os resultados de investigação junto de populações femininas, que contrariavam a teoria geral. Assim, nestas investigações verificava-se por um lado uma fraca relação entre motivação para o sucesso e níveis de realização e, por outro, que a estimulação da inteligência e das capacidades de direcção não produzia, contrariamente ao que teoricamente seria de esperar, um aumento do nível de motivação para a realização. O medo do sucesso reflecte, de acordo com Horner, uma motivação para evitar o sucesso que se traduz em reacções de inibição ou evitamento perante a antecipação do sucesso. No quadro teórico em que se inscrevem as investigações e concepções de Horner, a motivação é vista como estimulada pelas expectativas (quanto à natureza das consequências possíveis da acção) e pelo valor dessas consequências para o sujeito, valor este que é função das suas necessidades. O evitamento do sucesso é visto por Horner como produzido pela antecipação de consequências negativas (valor) associadas ao sucesso. De acordo com a definição de valor - valor das consequências da acção, em função das suas necessidades - a atribuição de valor negativo significa que as consequências previstas da acção contrariam ou de alguma forma dificultam a satisfação de necessidades do sujeito. Horner interpreta o valor negativo atribuído pelas mulheres ao sucesso como uma tendência para ajustar o seu comportamento em função da sua identidade sexual. Um conjunto de estudos referidos por Fontaine (1990) levam a concluir que o medo do sucesso é estimulado

pela previsão de uma elevada realização em domínios em que tal nível de realização não é socialmente aprovado, sugerindo a influência de motivos de natureza social, no sentido da adequação¹.

Na sequência da introdução do conceito de medo do sucesso por Horner, diversos investigadores debruçam-se sobre a sua investigação. Em particular, Fontaine refere os estudos de Prescott (1971) e de Hoffman (1975), que revelaram a presença significativa de medo do sucesso em populações masculinas. Hoffman interpreta de forma diferente os motivos que levam ao medo do sucesso nos homens e nas mulheres: este medo associar-se-ia, nas mulheres, à perda de laços afiliativos e nos homens, à rejeição da ética dominante do sucesso, em favor de satisfações não materialistas. Com base na revisão da investigação relativa ao medo do sucesso e em particular referindo-se aos estudos de Alper (1978), Weinreich-Haste (1984) e Sassen (1980), Fontaine (1990) afirma "C'est donc la variation de la valeur attractive du succès que serait responsable de la peur du succès des hommes, alors que la prévision de ses conséquences négatives le serait pour les femmes" (p. 83). Em ambos os casos se remete implicitamente para os motivos dos sujeitos. A explicação avançada para o medo do sucesso nos homens é a de uma variação no valor atractivo do sucesso. No contexto das teorias do tipo "expectativa x valor" (em que se inscrevem estas investigações), o valor é função das necessidades ou motivos do sujeito. Assim, uma variação no valor atractivo do sucesso implica necessariamente uma variação nos motivos do sujeito; ou, o que é equivalente, uma diferente definição de sucesso: o sujeito passa a definir o sucesso de maneira diferente, ou seja, prossegue uma finalidade (ou procura satisfazer uma necessidade ou motivação) diferente. No que se refere à explicação dada para o medo de sucesso nas mulheres, afirmar que o factor responsável é a previsão de

¹Os estudos referidos mostram também que o medo do sucesso se relaciona menos com o sexo e mais com a adesão a estereótipos sexuais. Estes resultados chamam a atenção para a necessidade de saber em que medida o sujeito adere aos estereótipos, ou seja, até que ponto orienta a sua acção por referência a tais estereótipos. Parece ser este o factor motivacional significativo. Se a pertença a um determinado grupo pode estimular a utilização de tais referentes como componentes da orientação da acção própria, essas pressões não se traduzem automaticamente em efeitos motivacionais.

consequências negativas, do ponto de vista teórico refere-se à avaliação do valor da actividade (ou do seu resultado), no caso, um valor "negativo", repulsivo. Pela mesma ordem de ideias sugere-se assim a presença de outros motivos interferindo com a motivação para o sucesso, relativamente aos quais o sucesso é repulsivo. No que se refere à natureza destes outros motivos em jogo, ela é claramente social: perda de laços afiliativos nas mulheres e motivos éticos nos homens.

A interpretação de Hoffman acima referida, propõe que um dos motivos em acção no medo do sucesso nas mulheres é a *necessidade de afiliação*. A necessidade de afiliação "...traduit ...la disposition à établir, maintenir ou restaurer une relation affective positive avec une autre personne (Atkinson, Heyn & Veroff, 1954; McClelland, 1985) qui s'accompagne de recherche d'approbation ou tendance à éviter le rejet" (Fontaine, 1990, p. 89). Esta autora refere um conjunto de estudos nos quais se investigam as relações da necessidade de afiliação com a motivação para a realização. No contexto destes estudos, a necessidade de afiliação é vista como sendo estimulada no sentido de evitar a rejeição social. Neste sentido, os estudos referidos por Fontaine revelam que variações na necessidade de afiliação se relacionam positivamente com variações no medo de rejeição social e negativamente com variações na motivação para o sucesso.

Resumindo, motivos de natureza social, tais como o medo da rejeição social e motivos afiliativos são vistos como afectando a motivação para a realização¹.

No que diz respeito à necessidade de afiliação, esta é concebida como um motivo em si mesma, interferindo com outros motivos (como a motivação para o sucesso). No que se refere ao medo da rejeição social implicado no medo do sucesso e do insucesso, esta não é tematizada como um motivo. Contudo o mecanismo de acção através do qual o medo da rejeição social afecta a

¹A investigação estudou sobretudo os efeitos da ansiedade provocada pelo insucesso e pela rejeição no que se refere ao nível de realização dos sujeitos. No que se refere às relações entre ansiedade e motivação, estas são sobretudo de carácter teórico, inferidas com base nos estudos que relacionam ansiedade com o nível de realização, na medida em que este último é visto como um indicador de motivação.

motivação para a realização põe em jogo a componente "valor". Nesta medida, como acentuámos, tal explicação sugere a interferência de motivos de ordem social. O seu efeito no valor sugere claramente a interferência de motivos relacionados com o carácter social-normativo da organização social dos grupos.

De forma geral, com base nos estudos referidos, os efeitos de motivos de natureza social sobre a motivação para a realização, parecem ser sobretudo negativos. Tal conclusão não pode no entanto ser generalizada. Por um lado, recorde-se que não se trata de investigações centradas sobre os efeitos de motivos de natureza social. Os estudos atrás referidos inscrevem-se no quadro da investigação centrada na análise dos efeitos da ansiedade sobre a motivação para a realização. Assim, o foco deste tipo de investigação é a análise dos processos que estão na base de tendências motivacionais contraditórias, conflituais, geradoras de ansiedade. Assim, procuram a influência de factores que se oponham à prossecução do sucesso e do desenvolvimento de comportamentos que conduzam ao sucesso. Por outro lado, Fontaine, na sequência da revisão sobre os motivos afiliativos, considera que outras interpretações são plausíveis. Existe, por exemplo, evidência na investigação para a hipótese de a motivação para a afiliação só se opor à motivação para o sucesso em condições em que o sucesso num domínio particular é socialmente depreciado e condenado. Finalmente, o sucesso pode ser uma via de aprovação social e motivos de ordem social podem ter um efeito positivo na motivação para a realização. Refira-se a este propósito a interpretação de Atkinson e Feather para explicar porque é que mesmo os sujeitos ansiosos não evitam necessariamente as tarefas desafiadoras: motivações extrínsecas não controladas (necessidade de afiliação estimulada pelas situações sociais, por exemplo) podem reduzir a resistência dos sujeitos ansiosos (Fontaine, 1990).

Uma análise pormenorizada dos conteúdos dos motivos sociais a que se refere a literatura que acabámos de rever, revela que se trata basicamente de motivos relacionados com o *carácter normativo* dos contextos sociais. De facto, na

base dos conceitos de medo do insucesso e de medo do sucesso, encontra-se o medo da rejeição social potencialmente suscitada pela não adequação aos valores, normas e estereótipos. Por outro lado, no que se refere aos motivos afiliativos, no contexto das investigações referidas, estes são reduzidos à sua componente de adequação ao socialmente esperado. Relativamente à definição atrás apresentada de necessidade de afiliação, a investigação acentua sobretudo a componente de adequação: procura de aprovação e evitamento da rejeição social. Não é igualmente contemplado o aspecto estritamente interpessoal/relacional deste tipo de motivos: "...la disposition à établir maintenir ou restaurer une relation affective positive avec une autre personne". Finalmente, os motivos sociais contemplados na literatura revista parecem-nos constituir apenas parte dos motivos relacionados com o carácter normativo da dimensão social das situações de realização. De facto, trata-se basicamente de motivos que orientam o sujeito no sentido de se adequar às normas, valores e estereótipos *respeitantes à realização e ao sucesso*. Para além destas, os grupos sociais desenvolvem normas, valores e estereótipos respeitantes a outras áreas de comportamento que poderão estar presentes na orientação da acção do sujeito em situações de realização e consequentemente afectar os processos e resultados motivacionais. Por exemplo, a noção de conformismo social que apresentaremos a seguir, refere-se à adesão às normas, valores e estereótipos *em geral*.

2.1.2- Conformismo social

A noção de conformismo social, embora não tenha sido tematizada como um motivo, parece-nos representar, conceptualmente, o reconhecimento de um motivo geral para a adequação, concebido como independente dos motivos de realização. Este conceito refere-se à sensibilidade dos sujeitos à desejabilidade/adequação social, à maior ou menor adesão dos sujeitos às

normas sociais vigentes nos seus grupos de referência. Os sujeitos podem portanto apresentar diferentes graus de conformismo social e nessa medida serão diferencialmente sensíveis aos efeitos das pressões sociais. No que se refere às normas, estereótipos, valores e pressões sociais respeitantes à realização e sucesso, é plausível que estes interfiram com a motivação para o sucesso em função do grau de conformismo social dos sujeitos.

Passaremos agora a analisar as contribuições da literatura mais específica da motivação em educação, para a identificação de objectivos sociais e para o esclarecimento dos seus efeitos.

2.1.3- Orientação para a responsabilidade moral

Ames (1984) descreve o conceito de orientação para a responsabilidade moral. Este tipo de objectivo é tratado pela autora como um de entre os três tipos de orientação motivacional em sala de aula: orientação para a competência, envolvimento no *eu* e orientação para a responsabilidade moral. A definição deste conceito revela o reconhecimento do carácter social das situações de ensino/aprendizagem enquanto gerador de objectivos específicos.

A orientação para a responsabilidade moral caracteriza um sistema motivacional em que é especialmente saliente o dever de contribuir para o bem do grupo, para a satisfação das necessidades de cada um dos seus membros e do grupo como um todo. Este tipo de orientação é estimulado, de acordo com Ames, por uma organização da situação de aula de tipo cooperativo e produz um sistema de funcionamento motivacional particular. O sistema de funcionamento motivacional baseado na orientação para a responsabilidade moral distingue-se qualitativamente dos sistemas motivacionais baseados na orientação para a competência (característico das situações de aula do tipo individualista) e no

envolvimento no eu (característico das situações de aula de tipo competitivo). "When cooperation is described as increasing students' motivation to learn (e.g., Slavin, 1983), it is not synonymous with Nicholls' description of a motivation to understand and gain ability; nor is it like Covington's self-worth motive; instead it implies a moral responsibility of being motivated to fulfill one's obligation to the group by putting forth effort" (Ames, 1984, p. 198). A motivação para as actividades de aprendizagem é pois afectada de modo específico quando esta é a orientação dominante dos alunos. De acordo com a autora, a centralidade das preocupações morais afecta a motivação na medida em que (a) gera critérios específicos de avaliação de si próprio e (b) em que altera as consequências afectivas dos sucessos e dos insucessos na auto-estima (atenuando as consequências negativas do insucesso e as consequências positivas do sucesso).

(a) Neste tipo de orientação motivacional, a intenção, a demonstração de boa-vontade, o esforço no sentido de conseguir que o grupo cumpra as tarefas que se propôs torna-se um critério fundamental para a avaliação de si próprio. Ames refere um conjunto de investigações que confirma que estes constituem os critérios-base para a avaliação de si próprio nas condições de orientação para a responsabilidade moral. Assim, o estudo de Weiner e Peter (1973) mostrou que as situações morais são sistemas orientados prioritariamente para as intenções, ou seja, situações nas quais o comportamento é julgado de acordo com a intenção do actor¹ e não de acordo com a capacidade do sujeito ou com o resultado do comportamento. Os estudos de Maehr e Nicholls (1980) e Torney-Purta e Schville (1982) mostram que o esforço é uma importante determinante da avaliação em situações de realização, nas condições de orientação para a responsabilidade moral: a solidariedade ou comprometimento com o grupo (comportamentos que demonstrem uma contribuição para o objectivo de grupo, esforço) é avaliada de forma positiva e associada com o sucesso. Assim, a avaliação de si próprio é feita sobretudo com base na intenção e no esforço. Os efeitos dos resultados individuais

¹Neste estudo foram incluídas crianças de diferentes grupos etários

na avaliação de si mesmo são também específicos neste tipo de orientação motivacional. Os estudos de Ames (1981), Ames e Felker (1979) e Ames e McKelvie (1982) mostraram que o resultado do grupo é central para o processo de avaliação de si próprio, afectando as percepções de capacidade própria. Mais especificamente, os alunos percebem-se como tendo capacidade semelhante (uns relativamente os outros), mesmo que as suas realizações individuais sejam marcadamente discrepantes: "While students are cognizant of different levels of performance, they do not infer ability differences from this information ...the presence of a team relationship ...appears to minimize these differences in perceptions" (Ames, 1984, pp. 186/187). A percepção de diferenças de capacidade entre alunos tem efeitos motivacionais: de acordo com Nicholls (1979a) para os alunos mais fracos, a presença de alunos percebidos como mais capazes é debilitante para a motivação, maximizando os efeitos já de si debilitantes da baixa capacidade. O resultado do grupo modera a influência negativa de uma realização individual baixa, mas também modera a influência positiva de uma realização individual elevada. Isto significa que no sistema motivacional baseado neste tipo de orientação o nível de realização individual não é tão relevante para a avaliação de si próprio como noutros tipos de orientação, especialmente na orientação para a defesa do valor próprio (envolvimento no eu).

(b) No que diz respeito às consequências afectivas (no plano da auto-estima) dos resultados individuais, a autora afirma que nas condições em que predomina a orientação para a responsabilidade moral (nas situações estruturadas de forma cooperativa), as consequências afectivas negativas dos insucessos não são tão marcadas como por exemplo nas condições em que o aluno se orienta para o envolvimento no eu (situações estruturadas de forma competitiva). A satisfação ou insatisfação face aos sucessos e insucessos no primeiro tipo de situações depende do resultado do grupo, independentemente do sucesso ou insucesso individual. Ou seja, o nível individual de realização não tem um papel tão determinante na auto-estima do sujeito.

Resumindo, a presença de motivos de natureza social-moral afecta os mecanismos de motivação em situações de realização¹. Em particular os critérios para a avaliação de si próprio são sobretudo a intenção e o esforço desenvolvido. O nível de realização individual não afecta directamente a avaliação da capacidade própria. As consequências afectivas dos resultados individuais na auto-estima são atenuadas. Ou seja, o sujeito não se centra unicamente em objectivos de realização e consequentemente os processos psicológicos motivacionais em jogo são qualitativamente diferentes. A autora foca a sua análise nos processos motivacionais, não se debruçando em pormenor sobre as consequências deste tipo de orientação no nível de motivação nos comportamentos face às tarefas nem no nível de realização. Como ela própria afirma, "Whyle these contrasting goal structures² may contribute to similar or dissimilar levels of achievement, it has been argued that they do elicit different types of motivation" (Ames, 1984, p. 204).

2.1.4- Objectivos de solidariedade social

O modelo de Maehr (1984) sublinha que para além das motivações relacionadas com a realização, a compreensão da motivação em contextos escolares exige a análise de outros motivos ou intenções que, de acordo com o autor, interferem continuamente com a realização. Mais especificamente, o autor

¹ Note-se que nenhuma das investigações conduzidas ou referidas pela autora avaliou as orientações dos alunos. A autora assume que diferentes tipos de estruturação da sala de aula estimulam a adopção de diferentes orientações motivacionais.

² A autora refere-se às estruturas competitiva, individualista e cooperativa de sala de aula, a que associa diferentes sistemas motivacionais, caracterizados por diferentes orientações motivacionais. Neste ponto debruçámo-nos sobre a orientação para a responsabilidade moral. No ponto anterior, que incidiu sobre diferentes tipos de objectivos relacionados com a realização apresentámos as concepções e investigação relativas aos processos de motivação associados com os outros dois tipos de orientação motivacional considerados pela autora: a orientação para o valor próprio (ou envolvimento no eu) e a orientação para a competência. No capítulo sobre factores da situação de aula apresentaremos as características da estrutura da sala de aula que na perspectiva da autora estimulam cada uma destas orientações motivacionais e respectivos processos motivacionais.

considera que a realização na sala de aula pode ocorrer em resposta a preocupações independentes da realização em si mesma. Por exemplo, afirma "children have been known to do their homework not to acquire competence, but to keep their allowance intact" (1984, p. 116). Sugerindo que o foco nas motivações relacionadas com a realização pode não ser suficiente, desenvolve uma teoria que integra não só motivações relacionadas com a realização como outro tipo de motivos, nomeadamente de ordem social. Neste contexto, define quatro tipos de objectivos: objectivos *eu*, objectivos de tarefa, objectivos extrínsecos e objectivos de solidariedade social. Estes últimos não se referem propriamente à realização embora possam afectá-la, mas à dimensão social da sala de aula. Salienta assim a importância de considerar no estudo da motivação em sala de aula motivações que não se relacionam directamente com a realização ou o sucesso. Os objectivos de solidariedade social são descritos como consistindo em "agradar a outros significativos", constituindo um meio de obter aprovação social em sala de aula. De acordo com o autor, estes objectivos representam o desejo de demonstrar ao professor "that he or she has good intentions, means well, tries hard, and in this sense is a good boy or girl" (p. 29). Para os alunos com objectivos de solidariedade social, a lealdade ou fidelidade é mais importante do que a demonstração de competência, do que ser melhor que os outros ou simplesmente do que ter prazer na realização de uma actividade.

Maehr salienta duas consequências motivacionais particulares deste tipo de objectivos. Por um lado, afirma que o comportamento do aluno face à aprendizagem se torna mais dependente de factores exteriores à aprendizagem em si mesma "Doing a task to please others is not likely to foster a love of learning for its own sake" (p. 130). Por outro lado, este tipo de objectivos produz alta motivação para a realização, independentemente do nível de dificuldade subjectiva das tarefas. Ou seja, os alunos com este tipo de objectivos apresentam uma atitude particular face ao desafio: o nível de motivação não varia em função da probabilidade subjectiva de sucesso na tarefa, mantendo-se elevado quer a tarefa

seja percebida como fácil, quer a tarefa seja percebida como difícil. Estes alunos não revelam uma preferência especial nem uma rejeição especial das tarefas desafiadoras.

Em resumo, quando o objectivo do aluno é obter aprovação social (em particular do professor) será mais dificilmente motivado pela aprendizagem como fim em si mesma, o seu nível de motivação para realizar as actividades será elevado e não será afectado pela previsão dos resultados na tarefa. A actividade ou tarefa parece, de forma geral, irrelevante, estando o aluno centrado noutros aspectos da situação de realização, em particular na aprovação social do seu comportamento. Por outro lado, Blumenfeld (1992) sugere que um objectivo do tipo "fazer para agradar ao professor" pode ser um importante precursor da motivação intrínseca, ajudando a manter a qualidade do envolvimento cognitivo (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Connell, 1989). Esta possibilidade pode ser especialmente pertinente para os alunos mais novos, que não têm recursos internos para persistir por longos períodos face a dificuldades ou nos casos em que outros interesses disputam os interesses académicos. E, argumenta, mesmo que a razão seja minimizar a desaprovação, pensar no professor (ou nos pais) pode manter a criança na tarefa. Sugere por exemplo que uma combinação de objectivos de mestria e de objectivos sociais poderá ser mais produtiva do que simplesmente objectivos de mestria porque os sentimentos de pertença e de responsabilidade social podem fornecer um ímpeto adicional para o desenvolvimento de esforço (Wentzel, 1991). Os benefícios podem ocorrer especialmente quando a tarefa não é interessante e quando outras solicitações competem pela atenção do aluno.

2.1.5- Orientação para o benefício mútuo e para o benefício diferencial

Johnson e Johnson (1985) apresentam a "teoria da interdependência social" da motivação para aprender. Concebem a motivação para aprender como tendo origens interpessoais. De acordo com os autores, a principal fonte de motivação é

interpessoal "Humans, not machines, materials, personality characteristics, or external appeals, motivate humans" (1985, p. 250). De entre as relações interpessoais disponíveis em situação de aula, os colegas são vistos como os que mais influência têm na motivação para aprender. Distinguem três tipos de situações (estruturas competitivas, individualistas e cooperativas) caracterizadas por diferentes tipos de interdependência entre os seus membros: interdependência positiva, negativa e nula. O seu modelo estipula que estes diferentes tipos de interdependência resultam em diferentes padrões de interacção, gerando diferentes sistemas de motivação, que por sua vez afectam diferencialmente a realização. Finalmente, o nível de realização (diferente em cada uma das situações), determinará as expectativas face às realizações futuras¹. O modelo teórico envolve um conjunto de variáveis (constituintes dos sistemas de motivação) que explicam parcialmente as relações entre as experiências de aprendizagem competitivas, individualistas e cooperativas e a motivação para a realização. Por um lado, as variáveis constituintes dos sistemas de motivação: motivação intrínseca e extrínseca, probabilidade subjectiva de sucesso, incentivo para a realização, curiosidade epistémica e motivação contínua, atitudes face aos conteúdos de aprendizagem e face à organização interpessoal e, finalmente, persistência nas tarefas. Por outro lado, o nível de realização e as expectativas de resultados. Estas variáveis assumem diferentes valores em cada uma das três situações.

Destacaremos neste ponto as concepções e predições deste modelo no que se refere às consequências motivacionais de uma destas variáveis: os incentivos². Embora os autores não se refiram ao conceito de objectivo, o conceito de incentivo aproxima-se muito da noção de objectivo, motivo ou finalidade. Os incentivos, em particular neste modelo, referem-se aos benefícios esperados do envolvimento na actividade. Os autores não definem o conceito de incentivo.

¹ O modelo completo é apresentado no capítulo IV.

² O conceito de incentivo, no que diz respeito às suas funções motivacionais, refere-se, tal como o conceito de motivo, ao instigador da acção. Aliás, este conceito (incentivo) parece substituir - nos modelos motivacionais mais próximos de uma concepção comportamental - o conceito de necessidade, instinto, dos modelos mais próximos de uma concepção mais personológica do comportamento humano.

Contudo, o conceito é utilizado para designar "aquilo que motiva o aluno para realizar", o que o aluno procura conseguir. Por exemplo, "...the incentive is to demonstrate superiority over one's classmates..." ou "...to increase one's own learning" (1985, p. 267). Os autores distinguem três tipos diferentes de incentivos: benefício diferencial, benefício próprio e benefício mútuo. Centrar-nos-emos nas consequências motivacionais dos incentivos para a realização baseados no benefício diferencial e no benefício mútuo, uma vez que se trata de orientações motivacionais explicitamente definidas como de carácter interpessoal¹.

Os autores centram-se sobretudo na demonstração (teórica e empírica) de que diferentes tipos de interação (padrões de interacção característicos de cada um dos três tipos de estrutura de sala de aula) levam a diferenças importantes nas variáveis definidas como constituintes dos sistemas motivacionais. Por outro lado, procuram demonstrar que o nível de realização é claramente diferente nos alunos envolvidos em cada um dos diferentes tipos de interacção. Desta forma, atribuem as diferenças no nível de realização às diferenças nas variáveis motivacionais analisadas. No entanto, não estabelecem relações parciais entre cada uma das variáveis motivacionais e o nível de motivação ou de realização. Relativamente a algumas das variáveis motivacionais, esta relação é mais clara e pormenorizada mas relativamente a outras o modelo não é explícito. Procuraremos esclarecer e sistematizar as consequências motivacionais dos incentivos (uma das variáveis do modelo) sugeridas de forma mais ou menos explícita no contexto deste modelo. Os incentivos são considerados neste modelo como uma, entre outras, das variáveis envolvidas nos sistemas motivacionais, não lhes sendo atribuída uma importância particular. Contudo, uma análise aprofundada do modelo e das suas predições sugere fortemente que os incentivos desempenham um papel fundamental na

¹Note-se que no que se refere ao benefício diferencial, esta noção é semelhante a outras noções (tais como envolvimento no eu de Nicholls (1984) e de Ames (1984), objectivos eu de Maehr (1984)), que serão apresentadas no ponto sobre a "dimensão social dos objectivos". A inclusão deste tipo de orientação no presente ponto deve-se ao facto de Johnson e Johnson explicitamente definirem esta orientação como de natureza social. Relativamente às outras noções os seus autores não as definem desta forma: é a nossa análise que nos leva a destacar a dimensão ou componente social desse tipo de orientações motivacionais.

determinação do sistema motivacional, nomeadamente afectando a persistência face às tarefas e a probabilidade subjectiva de sucesso. Assim, salientaremos de seguida as consequências dos dois tipos de incentivos (incentivos baseados no benefício mútuo e incentivos baseados no benefício diferencial), especialmente no que se refere à persistência e à probabilidade subjectiva de sucesso.

Quando os incentivos para a realização se baseiam no *benefício mútuo*, o incentivo é, de acordo com os autores, contribuir não só para a aprendizagem própria como também para a aprendizagem dos outros (dos colegas). Os alunos trabalham para maximizar a realização de todos os membros do grupo. A valorização da pertença ao grupo aumenta, de acordo com os autores, a motivação para a realização. Quando os incentivos para a realização se baseiam no *benefício diferencial*, o incentivo é demonstrar superioridade relativamente aos colegas. Trata-se de demonstrar (aos outros: colegas e professor) superioridade relativamente aos colegas. Acentua-se que o objectivo é ser melhor do que os colegas, e não simplesmente superar uma norma. Se superar uma norma implica necessariamente a referência aos outros, no entanto estes autores sublinham em especial que se trata de uma orientação não apenas para superar uma norma geral (à semelhança dos autores que definem objectivos do tipo objectivos de *realização*), mas particularmente para ser melhor que os colegas da turma, o que pode implicar nomeadamente acções orientadas no sentido de prejudicar a realização dos outros. O objectivo consiste em "to determine who can perform the highest" (p. 269). Os alunos investem no sentido de assegurar que os colegas terão uma realização mais baixa. Nestas condições, se o sujeito não acredita que pode "ganhar", evitará "perder", por exemplo seleccionando tarefas extremamente difíceis. Se não lhe for possível evitar a situação, poderão ocorrer altos níveis de ansiedade. Johnson e Johnson (1985) referem alguns estudos que mostram que estes alunos se focam na sua incompetência (percebida), o que produz afectos negativos e interferirá negativamente com a capacidade de utilização de

estratégias adaptativas de aprendizagem e de resolução de problemas (Diener & Dweck, 1978; Sarason, 1975; Wine, 1971).

A *persistência* é vista como dependendo em parte da natureza dos incentivos envolvidos. Mais concretamente, a persistência dependerá da percepção do sujeito quanto à utilidade dos esforços para atingir os seus objectivos. A orientação para o *benefício mútuo* levará, de acordo com os autores, a uma maior persistência e ao desenvolvimento de mais esforço, na medida em que ao esforço posto na realização individual se acrescenta o esforço no sentido de conseguir cumprir as tarefas do grupo e o esforço derivado do sentimento de obrigação de ajudar outros membros do grupo. Assim, quando o incentivo é não só o benefício próprio como também o benefício do grupo (e de cada um dos seus membros), a persistência é maior. A orientação para o *benefício diferencial* levará a persistência apenas por parte dos alunos que acreditam que conseguirão "ganhar". Os outros, desistem de tentar: "If students do not believe they can win, there is little incentive to try hard" (p. 265). Quando o aluno acredita que não pode "ganhar", a persistência só levaria a um aumento do sentimento de insucesso e de incompetência.

Algumas das explicações para as diferenças na *probabilidade subjectiva de sucesso* em situações competitivas e cooperativas sugerem também claramente o papel aí desempenhado pelos incentivos ou objectivos dos alunos. A probabilidade subjectiva de sucesso é determinada, de acordo com os autores, pelas capacidades e esforço disponíveis para tentar atingir os objectivos. Se a probabilidade subjectiva de sucesso for baixa, os alunos estarão menos motivados para realizar a tarefa. Os autores afirmam por exemplo que nas estruturas cooperativas "Low-achieving students view themselves (and are viewed by their collaborators) as competent group members who contributed to the accomplishment of the group learning goals (Ames, 1981; Johnson & Johnson, 1983)" (p. 263). Ou seja, a avaliação da competência própria é feita por referência à contribuição para o grupo, o que implica necessariamente que a contribuição para

o grupo constitui um objectivo importante para o sujeito. Nas estruturas competitivas os julgamentos sobre a capacidade própria são feitos com base na comparação da capacidade própria com a capacidade dos outros. Assim, a probabilidade de sucesso que entra em jogo no processo motivacional é a probabilidade de ter mais sucesso do que os outros. O que o sujeito procura determinar é "Whether one is more or less able than one's competitors" (p. 265). Esta forma de avaliar a probabilidade de sucesso na tarefa é indissociável de uma finalidade competitiva, do objectivo "ganhar". Ou seja, o sucesso é definido pelo sujeito como "ganhar" e o cálculo da probabilidade de sucesso integra a avaliação da probabilidade de "ganhar", de ser melhor do que os outros. Uma vez que, por definição, só uma pequena parte dos alunos pode "ganhar", a motivação será afectada negativamente para a maior parte dos alunos. Assim, estas explicações para a variação na percepção da capacidade própria e consequentemente na probabilidade subjectiva de sucesso, têm por base diferenças nos incentivos (objectivos) do sujeito.

Johnson e Johnson (1985) sugerem ainda que a orientação para o benefício mútuo tem como consequência a promoção da motivação intrínseca: "Intrinsic motives seem to evolve when achieving is also aimed to benefitting others" (p. 260).

Em síntese, a principal contribuição deste modelo consiste em distinguir entre dois tipos de objectivos de natureza social, permitindo diferenciar as consequências motivacionais de cada um. De acordo com os autores, motivos de natureza social, mais especificamente interpessoal, estão sempre presentes na base da motivação para a realização. A natureza interpessoal da motivação para aprender e realizar em sala de aula, reflecte-se nos objectivos dos alunos. De facto, os incentivos para a realização em sala de aula são definidos por estes autores não só em termos de realização, aprendizagem e sucesso mas também (e sobretudo) em termos interpessoais: benefício diferencial e benefício mútuo. O termo "benefício", parecendo designar a componente de realização e os termos "diferencial" e "mútuo", parecendo designar a componente interpessoal. A

integração das duas componentes (de realização e interpessoal) leva à definição de dois tipos de objectivos: vencer os outros e vencer com os outros. A distinção entre estes dois tipos de objectivos tem por base a componente interpessoal. Assim, são sugeridos dois tipos de motivos interpessoais - competitivos e de cooperação - cujos efeitos na motivação para a realização são diferentes. Os primeiros têm efeitos negativos para a maior parte dos sujeitos (apenas os sujeitos com uma percepção da capacidade própria excepcionalmente elevada e segura não são negativamente afectados) e os segundos têm efeitos sobretudo positivos, nomeadamente no que se refere à persistência e probabilidade subjectiva de sucesso.

2. 2- A dimensão social dos objectivos

Uma componente ou dimensão social está presente, de forma mais ou menos explícita, na definição de diferentes motivos/objectivos de realização: a motivação para o sucesso e para evitar o insucesso da teoria de Atkinson, envolvimento no eu (Nicholls), defesa do valor próprio (Covington), objectivos eu (Maehr), objectivos de *realização* (Dweck) e orientação para o valor próprio (Ames). Estes conceitos são utilizados para designar motivos/objectivos que integram uma importante dimensão social-normativa. Finalmente os conceitos mais gerais de motivação extrínseca e de motivação instrumental remetem também para a dimensão social dos objectivos de realização. Estes dois últimos conceitos não definem claramente qual o motivo ou motivos orientadores da acção. São definidos mais pela negativa do que pela positiva, sobretudo por oposição ao conceito de motivação intrínseca. Contudo, alguns dos motivos/objectivos frequentemente englobados nos exemplos de motivação extrínseca ou instrumental são motivos/objectivos de natureza social, relacionados quer com o carácter normativo quer com o carácter interpessoal das situações de realização.

como por exemplo a obtenção de aprovação social ou de resultados superiores a uma norma.

No que se refere à teoria de Atkinson, a sugestão de uma dimensão relacionada com as normas e pressões sociais parece-nos presente não só no conceito de medo de insucesso como também no conceito de motivação para o sucesso e ainda na fórmula que nesta teoria permite a previsão da tendência para o sucesso. Apesar da motivação para o sucesso e para evitar o insucesso serem concebidas por Atkinson como capacidades intrínsecas para experienciar orgulho pelo sucesso e vergonha pelo insucesso, as associações sucesso/orgulho e insucesso/vergonha sugerem claramente a influência de valorizações sociais, de outros motivos que vão para além dos motivos hedonistas associados à obtenção de sucesso (e evitamento do insucesso). Isto torna-se especialmente claro se se atender à fórmula proposta por Atkinson para prever a tendência do sujeito para a acção e à operacionalização das suas variáveis. Efectivamente, a motivação para o sucesso nesta teoria não é equivalente por exemplo ao conceito de motivação para a competência de White (1959), definida como uma motivação intrínseca para lidar de forma competente com o ambiente. No quadro teórico de Atkinson a motivação para o sucesso não constitui uma tendência para o envolvimento em actividades cujo resultado se traduza em sucesso. Não é o sucesso em si mesmo (no sentido de conseguir realizar bem uma tarefa) que é visto como atractivo, mas sim um determinado tipo de sucesso. Por exemplo, os sujeitos muito motivados para o sucesso têm pouca tendência para se envolverem em actividades fáceis, nas quais a obtenção de sucesso é muito provável. Pelo contrário, tenderão a envolver-se em tarefas desafiadoras. Na sua fórmula preditiva da tendência para a acção, a tendência para o sucesso e a tendência para o insucesso são vistas como dependentes não só dos dois motivos de base (motivação para o sucesso e motivação para evitar o insucesso, respectivamente), como ainda da expectativa de sucesso na tarefa e do valor da tarefa. Atkinson concebe estes últimos como dependentes da dificuldade da tarefa. Ou seja, a expectativa depende

directamente da dificuldade da tarefa e o valor depende directamente da expectativa. O valor (valor atractivo do sucesso) varia na razão inversa da expectativa (de sucesso) (ou seja, na razão directa da dificuldade da tarefa). A operacionalização das variáveis baseia-se na noção de que o sucesso numa tarefa difícil é mais importante (permitirá experienciar mais orgulho) do que o sucesso numa tarefa fácil e que o insucesso numa tarefa fácil é mais negativo (levará à experiência de mais vergonha e humilhação) do que o insucesso numa tarefa difícil. Assim, a dimensão social destes motivos é visível não só na concepção do motivo, particularmente na designação dos afectos ligados ao sucesso e ao insucesso - respectivamente orgulho e vergonha/humilhação-, como também na conceptualização e operacionalização da tendência para a acção. No contexto desta teoria é no quadro da investigação sobre ansiedade e medo do insucesso (e do sucesso) que, de forma mais expícita, se encontram referências a motivos relacionados com a adequação e aprovação social¹.

No que se refere aos conceitos de envolvimento no *eu* (Nicholls), objectivos *eu* (Maehr), objectivos de *realização* (Dweck), orientação para o valor próprio (Ames) e defesa do valor próprio (Covington) desenvolvidos no contexto dos modelos de motivação em educação, estes designam orientações motivacionais nas quais o objectivo do sujeito é não só realizar a actividade com sucesso mas também realizá-la melhor do que uma norma². Esta norma refere-se quer às normas gerais de avaliação, que se traduzem, na situação escolar, pelas classificações escolares, quer a normas de grupo mais restritas, como as normas do grupo-turma, que situam o sujeito relativamente aos colegas. O conceito de envolvimento no *eu* é utilizado por Nicholls (1984a, b) para designar uma orientação motivacional em que a preocupação central consiste em conseguir realizar melhor que os outros. Este

¹A que nos referimos no ponto anterior.

²Note-se que estes autores não consideram a existência de dois motivos separados: ter sucesso e superar uma norma. Antes, a referência à norma faz parte da definição do objectivo. Como destacaremos a seguir, a referência à norma ou à comparação social é utilizada por estes autores para distinguir entre este tipo de objectivos e outro tipo de objectivos (igualmente directamente relacionados com a realização) dos quais está ausente esta referência normativa.

objectivo implica a referência à realização dos outros, a comparação do esforço e realização próprios com o esforço e realização dos outros. Os objectivos *eu* (Maehr, 1984) descrevem uma categoria de objectivos explicitamente competitiva, que se traduzem por "ganhar". Consistem em "fazer melhor do que", relativamente a um critério definido socialmente, em particular no que se refere à situação de aula. O conceito de objectivos de *realização* é sintetizado por Dweck (1985) como representando o objectivo "parecer capaz", acentuando em parte a importância da validação social das competências próprias. A orientação para o valor próprio é definida por Ames justamente como correspondendo aos conceitos de envolvimento no *eu* de Nicholls e de valor próprio, de Covington. A motivação para proteger o sentimento de valor próprio ("motive for self-worth") de Covington, comporta uma importante dimensão de aprovação social. De acordo com Covington (1984), este motivo representa "the basic human need for personal and social¹ acceptance..." (p. 77).

Por outro lado, como dissemos, todos estes autores distinguem entre dois tipos de objectivos ou orientações relacionadas com a realização: envolvimento no *eu* e envolvimento na tarefa (Nicholls), objectivos *eu* e objectivos de tarefa (Maehr), objectivos de *realização* e objectivos de *aprendizagem* (Dweck), orientação para o valor próprio e orientação para a realização e mestria (Ames) e evitar o insucesso e lutar pelo sucesso² (Covington). Esta distinção é em grande parte feita com base na presença de uma dimensão ou componente social dos objectivos, tal como a referência a uma norma (e mais especificamente a comparação social) e a aprovação social³. Como vimos no ponto 3.1 deste capítulo os objectivos de *realização* e de *aprendizagem* associam-se a processos e resultados motivacionais distintos, em grande parte decorrentes da preponderância diferencial das componentes sociais em cada tipo de objectivos.

¹O destaque é nosso.

²De acordo com Covington, é o carácter normativo e competitivo da situação de aula que leva os alunos a orientar-se para evitar o insucesso mais do que para lutar pelo sucesso.

³Cf. "Diferenciação de objectivos relacionados com a realização".

2.3- Síntese

No sentido de especificar as características e componentes dos objectivos orientadores da acção em contextos de realização, bem como no sentido de procurar relacionar tais componentes com os efeitos diferenciais de diferentes motivos/objectivos, recorreremos a duas fontes principais. À literatura que de alguma forma refere os motivos/objectivos no estudo da motivação para a realização e à literatura que destaca os efeitos do "valor" na determinação da motivação para a realização. A análise dos motivos/objectivos que têm sido relacionados com a motivação para a realização revelou por um lado a existência de motivos/objectivos de natureza social e por outro uma importante componente social em alguns dos motivos/objectivos de realização. O recurso à análise da literatura sobre os efeitos do "valor" decorre da concepção, defendida no capítulo dois e no início do presente capítulo, de que a função teórica do constructo "valor" é equivalente à função teórica dos objectivos na compreensão da motivação. Neste sentido, a análise desta literatura sugere também a operação de motivos/objectivos de natureza social na determinação da motivação para a realização.

A análise detelhada dos motivos/objectivos permitiu-nos identificar componentes de natureza social e interpessoal na orientação da acção dos sujeitos face à realização. Por outro lado, procurámos evidenciar que a preponderância deste tipo de componentes nos motivos/objectivos do sujeito tem consequências motivacionais importantes. A presença de motivos/objectivos de natureza social/interpessoal afecta o processo motivacional e a aprendizagem e realização, nomeadamente na medida em que levará o sujeito a pesar diferentes consequências da sua acção: não somente em termos de nível de realização que atingirá mas também por exemplo em termos da aceitação social que a sua acção produzirá, ou das suas repercussões no plano das relações interpessoais.

Também as apreciações da competência própria serão afectadas, na medida em que as competências necessárias para o atingimento de diferentes objectivos são também diferentes.

Identificámos sete tipos de motivos/objectivos de natureza social que podem ser relacionados com a motivação para a realização: necessidade de adequação e de aprovação social, motivos afiliativos, orientação para a responsabilidade moral, objectivos de solidariedade social, orientação para o benefício mútuo e para o benefício diferencial. Os motivos/objectivos que, no contexto da literatura sobre motivação para a realização, considerámos como integrando uma componente social foram: motivação para o sucesso e motivação para evitar o insucesso, envolvimento no *eu*, defesa do valor próprio, objectivos *eu* e objectivos de *realização*.

Grande parte destes objectivos relaciona-se especificamente com o carácter normativo dos contextos sociais: necessidade de adequação, orientação para o benefício diferencial, motivação para o sucesso e para evitar o insucesso, envolvimento no *eu*, defesa do valor próprio, objectivos *eu* e objectivos de *realização*. A necessidade de aprovação social e os motivos afiliativos relacionam-se também em parte com o carácter normativo da dimensão social da realização. De forma geral estes tipos de motivos/objectivos têm efeitos debilitantes na motivação para a realização, tais como a diminuição da motivação para a realização, a ansiedade, o evitamento das tarefas e actividades que se possam traduzir em termos de sucesso/insucesso e particularmente das actividades desafiadoras, uma diminuição da persistência e consequentemente o bloqueio de estratégias eficazes de resolução de problemas e de aprendizagem e diminuição do nível de realização. Alguns autores analisam as consequências deste tipo de objectivos ao nível de variáveis específicas dos processos de motivação, tais como os seus efeitos na diminuição da probabilidade subjectiva de sucesso, no tipo de afectos face à realização, nos critérios utilizados para a avaliação da competência própria e nas atribuições. De forma geral os autores salientam que os efeitos deste

tipo de objectivos são negativos para a maior parte dos alunos, excepto para aqueles com elevado nível de capacidade percebida.

A presença de motivos/objectivos de natureza social pode também facilitar e promover a motivação para a realização. Por exemplo, Atkinson e Feather (1966) consideram que motivos afiliativos podem reduzir a resistência ao envolvimento nos sujeitos ansiosos. Se a maior parte dos motivos/objectivos sociais se referem a motivações relacionadas com o carácter normativo e competitivo da dimensão social dos contextos de realização, encontramos no entanto algumas referências a motivos não apenas competitivos, de oposição¹, mas também de cooperação e de desenvolvimento ou manutenção de relações interpessoais positivas: aprovação social, motivos afiliativos, orientação para a responsabilidade moral, objectivos de solidariedade social e orientação para o benefício mútuo. Os efeitos deste tipo de motivos são de forma geral mais positivos. Este tipo de objectivos associa-se a uma maior probabilidade de avaliações positivas de si próprio e a níveis mais elevados de avaliação de si próprio, minimizando os efeitos debilitantes da percepção de baixa capacidade na auto-estima e na motivação para a realização. A probabilidade subjectiva de sucesso, o desenvolvimento de esforço e a persistência são também vistos como afectados positivamente por este tipo de objectivos. Maehr acentua que a expectativa de sucesso na tarefa é irrelevante para a determinação do nível de motivação quando o objectivo consiste em agradar a outros significativos. Se em si mesma esta parece ser uma

¹ Não se trata propriamente de motivos de oposição interpessoal. A maior parte dos modelos que se referem a motivos competitivos concebem uma dimensão competitiva nos motivos de realização e não a existência de motivos de oposição interpessoal. Ou seja, estes parecem ser concebidos como secundários, derivados de um tipo específico de objectivos de realização. Por outro lado, a sua influência na motivação parece ser concebida sobretudo como derivada do carácter normativo destes objectivos e não propriamente do seu carácter interpessoal. O sujeito é visto de forma geral como motivado para superar uma norma de realização (embora essa norma seja a norma do grupo-turma, isto é, superar a realização dos colegas) e não para se opôr aos colegas, para entrar em conflito com eles. No entanto, por exemplo Johnson e Johnson explicitam claramente o carácter interpessoal deste tipo de objectivos, afirmando não só que se trata de realizar melhor do que os outros, como ainda de conseguir que os outros tenham uma realização mais baixa que a realização própria. Perante objectivos do tipo competitivo, o desejo de ser aceito pelos outros ou o desejo de manter relações de amizade com os colegas e os objectivos de realização parecem entrar em conflito. Motivos de realização e motivos afiliativos parecem frequentemente exercer pressões contraditórias reduzindo o envolvimento nos comportamentos que levariam a um bom nível de aprendizagem e de realização.

consequência positiva (na medida em que contraia os efeitos habitualmente negativos de uma baixa expectativa de sucesso), por outro lado o autor salienta consequências negativas deste tipo de objectivos, nomeadamente na medida em que torna o sujeito dependente de fontes exteriores de reforço, inibindo a motivação intrínseca e a motivação contínua. Também Ames chama a atenção para os efeitos potencialmente negativos da orientação para a responsabilidade moral, sobretudo para os alunos com níveis elevados de realização e de percepção da competência própria.

Em síntese, objectivos de natureza social podem promover, facilitar, inibir ou dificultar a motivação para a realização. Na revisão que apresentámos é patente que a maior parte da literatura motivacional restringe a dimensão social dos contextos educativos. Os aspectos de responsabilidade social implicados na educação são mais vastos e parecendo-nos importante que se estudem mais sistematicamente, de um ponto de vista motivacional, as relações interpessoais, o desenvolvimento moral e o desenvolvimento de competências sociais, que na literatura motivacional têm sido apenas esboçados. Refira-se a este propósito a literatura sobre responsabilidade social e rendimento académico que tem salientado a existência de relações positivas entre a responsabilidade social e o sucesso académico. Por exemplo Wentzel (1991) conclui numa revisão da investigação sobre esta temática que a conduta socialmente responsável se associa com o sucesso educacional e profissional, sugerindo que a "inteligência prática" parece ser mais relevante para a competência quotidiana do que a inteligência formal avaliada pelas medidas psicométricas tradicionais. As competências sociais, na medida em que promovem a aceitação pelos professores e pelos iguais e o desenvolvimento de interações positivas entre os intervenientes na sala de aula, são também vistas como podendo influenciar positivamente a aprendizagem e o sucesso escolar. Finalmente a autora chama a atenção para que o desenvolvimento da responsabilidade social constitui em si mesmo um resultado valorizado nos contextos educativos. Conclui propondo que a

acentuação por parte do professor da importância do comportamento socialmente responsável em sala de aula deve ser feito através de reforços positivos, na tentativa de promover a adequação à situação de aula sem minar os sentimentos de autonomia e de controlo pessoal, mas não descurando a importância das consequências positivas da conformidade, da adequação, do desenvolvimento moral e social dos alunos.

Grande parte dos modelos e investigação que permite a análise das consequências motivacionais dos objectivos contrasta diferentes tipos de objectivos. Assim, as consequências da natureza social dos objectivos que evidenciámos são sobretudo efeitos deste tipo de objectivos relativamente aos efeitos de objectivos nos quais a dimensão social está ausente ou assume uma menor preponderância. Note-se que a investigação tem examinado principalmente o impacto de cada objectivo separadamente, mais do que o impacto da interacção entre diferentes objectivos. Presumivelmente objectivos de natureza social ou interpessoal podem coexistir com objectivos relacionados com a realização, funcionando como influências adicionais na motivação dos alunos. A natureza negativa ou positiva da influência destes objectivos no envolvimento nas tarefas está ainda grandemente por determinar.

A revisão da literatura leva-nos a sublinhar que para além da dimensão de aprendizagem e realização, a dimensão social e interpessoal dos contextos de realização parece gerar objectivos especificamente relacionados com esta dimensão os quais afectam a motivação para a realização.

3- Distância temporal dos objectivos

Diferentes autores das abordagens cognitivas da motivação têm analisado o papel da distância temporal dos objectivos na motivação (deVolder & Lens, 1982; Gjesme, 1981, 1983; Lens, 1986, 1987, 1990; Lens & Moreas, 1989; Nuttin & Lens, 1985;

Raynor, 1969; Van Calster *et al.*, 1979). O papel motivacional dos objectivos a longo prazo tem sido tematizado no contexto de investigações sobre a perspectiva temporal de futuro (PTF).

A definição motivacional da perspectiva temporal de futuro (Nuttin, 1964, 1980; Nuttin & Lens, 1985) e a elaboração cognitiva da teoria da motivação para a realização de Atkinson, de Raynor (Raynor, 1969; Raynor & Entin, 1982) estão na origem dos trabalhos de Lens sobre os efeitos motivacionais da PTF (Lens, 1986; 1987; 1990; Lens & Moreas, 1989).

A concepção da PTF como uma variável cognitivo-motivacional, define-a como a antecipação presente de objectivos futuros. A PTF é vista por Nuttin como tendo origem no estabelecimento de objectivos motivacionais. Para este autor (1984) as necessidades ou motivos são elaborados cognitivamente, ao nível representativo, em objectivos motivacionais mais ou menos específicos e em planos e projectos comportamentais. Por definição, a motivação humana é orientada para o futuro (Lens & Moreas, 1989). Os objectivos motivacionais e as estruturas meios-fim implicam uma orientação para algo que não está ainda presente, mas que é antecipado ou esperado nalgum ponto do futuro. Este processo cognitivo-dinâmico de estabelecimento motivacional de objectivos e de elaboração de planos, cria uma perspectiva temporal de futuro (Nuttin & Lens, 1985). Como afirmam Lens e Moreas (1989), a concepção da PTF como uma variável cognitivo-motivacional tem uma longa história na psicologia Europeia. Assim, Lewin afirmou que "The setting of goals is closely related to time perspective. The goal of the individual includes his expectations for the future..." (1948, p. 113); "the future only unfolds in so far as we imagine a future which seems to be realizable...There is no future without at the same time a desire for something else and awareness of the possibility of realizing it..." (Fraisie, 1963, p. 172 e 174); "the psychological future is not just a learning effect of the past, it is essentially related to motivation...the future is the time quality of the goal object; the future is our primary 'motivational space'" (Nuttin, 1964, p. 63).

Assim, os objectivos e planos motivacionais podem ser analisados não só quanto ao seu conteúdo, mas também quanto à sua localização temporal. O conteúdo refere-se a domínios motivacionais mais ou menos específicos, tais como a fome, afiliação, poder, sucesso, curiosidade, ou a uma combinação de vários domínios. Os objectivos motivacionais podem ser situados numa escala temporal. Alguns objectivos são estabelecidos para um futuro imediato enquanto outros são estabelecidos para um futuro intermédio ou ainda para um futuro muito distante. A distância temporal dos objectivos motivacionais pode variar de muito curta a muito longa. Relativamente a alguns objectivos, o indivíduo tem liberdade quase total quanto à sua localização temporal, mas outros só podem ser atingidos num certo ponto do tempo. Alguns objectivos, pelo seu próprio conteúdo, podem ser atingidos num futuro imediato ou muito próximo e outros só podem ser atingidos num futuro muito distante.

Para Nuttin a PTF é formada pelos objectos motivacionais mais ou menos distantes, que são processados por um indivíduo (Nuttin & Lens, 1985). Na sua concepção cognitivo-motivacional, a PTF é uma característica da personalidade, com origem no estabelecimento motivacional de objectivos e planos ou projectos, ao nível representativo. Os indivíduos com uma PTF longa estabeleceram para si próprios um número relativamente elevado de objectivos que só podem ser atingidos num futuro distante. Os indivíduos com uma PTF curta têm relativamente mais objectivos no futuro próximo ou imediato do que no futuro distante. O Método de Indução Motivacional (MIM) constitui uma operacionalização desta concepção teórica da PTF (Nuttin & Lens, 1985). Este método mede a extensão da PTF envolvida nos objectivos motivacionais do sujeito. A investigação empírica revela grandes diferenças individuais na localização temporal dos objectivos motivacionais (Lens & Gailly, 1980; Nuttin, Lens, van Calster & deVolder, 1979). A maior parte da investigação empírica sobre a PTF é de natureza correlacional e diferencial e procura relações entre diferenças individuais na extensão da PTF e um conjunto de outras características individuais tais como a idade, sexo, nível socio-económico,

motivação para a realização ("achievement motivation"), psicopatologias, delinquência, resistência à frustração, etc (Lens & Moreas, 1989).

3.1- Efeitos motivacionais da PTF

Até agora expusemos a concepção cognitivo-motivacional da PTF, que a define como uma característica da personalidade que resulta do estabelecimento motivacional de objectivos. Os objectivos, intenções, planos ou projectos situam-se no tempo e têm certas características temporais, tais como a extensão temporal. Nuttin assume uma influência recíproca entre o desenvolvimento da PTF e o planeamento motivacional a longo prazo (Lens, 1990). Isto é, se por um lado a PTF tem origem no estabelecimento motivacional de objectivos e elaboração de planos, por outro é uma condição necessária para o planeamento a longo prazo. Neste segundo sentido, a PTF tem efeitos motivacionais. A investigação mais recente sobre a PTF tem procurado compreender os seus efeitos ou consequências motivacionais.

O estudo dos seus efeitos relaciona-se com a noção de motivação instrumental. Um comportamento particular pode dirigir-se para diferentes objectivos simultaneamente. Uma acção aparentemente semelhante pode, em diferentes momentos, dirigir-se para diferentes objectivos e acções aparentemente diferentes podem dirigir-se para o mesmo objectivo. Grande parte dos objectivos que o ser humano formula no plano representacional e pelos quais luta, não são objectivos finais mas sim meios para atingir objectivos futuros. Usando a terminologia de Nuttin (1984) são "objectivos intermediários". O ser humano elabora estruturas meios-fim muito complexas. O tipo de relações entre acções instrumentais, meios, objectivos intermediários e objectivos finais, afecta a motivação que mantém o projecto comportamental em questão. O resultado comportamental que se procura conseguir pode ser o objectivo motivacional final. Pode também ser um objectivo

intermediário que se pretende atingir como um fim em si próprio mas também como um meio para objectivos futuros. Pode ainda ser puramente instrumental, servindo apenas como meio necessário para atingir o verdadeiro objectivo motivacional. É assim que os indivíduos podem estar motivados para actividades que em si mesmas são pouco valorizadas: devido à sua instrumentalidade adquirem valor positivo pela sua relação com o objectivo final a que conduzem.

Raynor foi dos primeiros autores a investigar os efeitos motivacionais da PTF. Para Raynor (1969) a PTF não é uma variável de personalidade, mas sim uma característica (percebida) das tarefas. Enquanto característica dos planos e projectos motivacionais, a PTF, na concepção de Nuttin, é semelhante a esta concepção de Raynor. Raynor realizou um conjunto de investigações (Raynor, 1970) sobre o papel dos objectivos futuros na motivação para a realização ("achievement motivation") e re-elabora a teoria da motivação para a realização de Atkinson, de modo a integrar os seus resultados. A teoria da motivação para a realização de Atkinson analisa apenas os efeitos motivacionais das consequências comportamentais imediatas: sucesso ou fracasso na tarefa de realização presente. Os resultados de Raynor mostraram que os alunos orientados para o sucesso realizam melhor num exame quando esse exame tem um elevado valor instrumental para atingir objectivos futuros importantes, do que quando o exame tem um baixo valor instrumental. A elaboração da teoria de Atkinson feita por Raynor constitui a primeira formalização matemática dos efeitos motivacionais do futuro no comportamento presente orientado para a realização (Lens & Moreas, 1989). A PTF é identificada com o comprimento ou número de passos (tarefas) de uma cadeia ("path") de tarefas contingentes. Uma série de tarefas de realização é considerada uma cadeia contingente quando o sucesso num passo anterior é condição necessária e suficiente para que se possa realizar o passo seguinte. O número de tarefas numa cadeia de tarefas contingentes relaciona-se positivamente com a força da motivação resultante para a realização da tarefa actual: quanto maior a cadeia, mais forte a motivação resultante dos indivíduos orientados para o sucesso

(que se caracterizam por uma motivação para o sucesso maior do que a motivação para evitar o insucesso) e mais forte a motivação negativa (inibidora) resultante dos indivíduos orientados para evitar o insucesso (que se caracterizam por uma motivação para evitar o insucesso maior do que a motivação para o sucesso). Mais tarde Raynor (Raynor, 1981; Raynor & Entin, 1982) distinguiu entre dois aspectos da PTF: a hierarquia de tarefas "task hierarchy") e hierarquia temporal ("time hierarchy"), reconhecendo que, como afirmou Gjesme (1974), uma cadeia com dois passos (tarefas) pode cobrir um intervalo de tempo maior do que uma cadeia quatro passos. A hierarquia de tarefas é o número de tarefas da cadeia contingente e a hierarquia temporal refere-se à duração temporal da cadeia contingente. Os efeitos motivacionais da hierarquia temporal são opostos aos efeitos da hierarquia de tarefas. Quanto mais o sujeito se aproxima (em tempo) do objectivo (quanto mais curta a hierarquia temporal) mais forte a motivação para o objectivo e quanto mais tempo demorar a realização de uma série de tarefas contingentes, menor a motivação. Os sujeitos motivados para evitar o insucesso ficarão mais ansiosos, mais inibidos e consequentemente menos motivados se a cadeia contingente tiver mais passos e puder ser terminada num intervalo de tempo mais curto (Lens, 1990; Lens & Moreas, 1989).

Um conjunto de autores (deVolder & Lens, 1982; Gjesme, 1975; 1981; 1983; Lens, 1990) considera no entanto que não é o tempo cronológico envolvido numa cadeia contingente que é significativo do ponto de vista motivacional, mas sim a distância temporal (ou duração) subjectivamente percebida. Um futuro cronologicamente longo, ou seja, a possibilidade cognitiva de conceber um período de tempo futuro cronologicamente longo, é uma condição necessária mas não suficiente para o planeamento a longo prazo. É também necessário que o sujeito tenha uma PTF profunda. "A pure cognitive conceptualization of a long chronological future time period is a necessary but not sufficient condition for long term motivational planning. One must also have a deep psychological future time perspective" (Lens, 1990, p. 5). Os indivíduos com uma PTF longa - como disposição

da personalidade - percebem um dado intervalo de tempo como muito mais curto do que os indivíduos com uma PTF curta. Estes últimos, não traduzirão as suas necessidades em objectivos mais específicos que só possam ser atingidos para além do tempo que para eles tem realidade psicológica. Os objectos motivacionais situados para além desse tempo poderão ter um elevado valor objectivo, mas não têm valor incentivo. O indivíduo não será assim atraído por um incentivo tão distante no tempo (Lens, 1990). O alargamento do horizonte temporal de futuro permite tomar psicologicamente presentes objectos motivacionais muito distantes. Nuttin (1985) afirma que a activação das atitudes e competências promotoras do atingimento de um objectivo pode ser facilitada, aumentando a extensão da PTF (concebida como a distância psicológica dos objectivos) e que a importância dos objectivos futuros na activação do comportamento instrumental actual só é possível com uma PTF extensa. Gjesme (1975) verificou que o efeito motivacional da hierarquia temporal é mediado por diferenças individuais no que ele designa como grau de orientação para o futuro. Do mesmo modo, Lens (1990) afirma que a hierarquia temporal afecta a força da motivação para a realização "achievement motivation"), mas não independentemente da PTF enquanto característica de personalidade: os feitos motivacionais da hierarquia temporal são menos fortes para os sujeitos com uma PTF longa do que para os sujeitos com uma PTF curta. Os sujeitos motivados para o sucesso com uma PTF longa estarão mais motivados para lutar por objectivos de realização ("achievement goals") distantes, do que os sujeitos motivados para o sucesso com uma PTF curta.

O significado motivacional e os efeitos comportamentais da PTF têm sido analisados e discutidos no contexto das teorias cognitivas da motivação humana, particularmente dos modelos de "expectativa x instrumentalidade x valor" (modelos EIV) (Feather, 1982).

DeVolder e Lens (1982) distinguem entre um aspecto cognitivo e um aspecto dinâmico da PTF.

O aspecto *cognitivo* é definido como uma disposição para antecipar no presente não só os efeitos imediatos de uma acção potencial mas também as suas consequências a longo prazo. Os sujeitos com uma PTF extensa podem mais facilmente prever as implicações das suas acções presentes para o futuro distante (instrumentalidade) e assim desenvolver estruturas comportamentais meios-fim mais longas. Ou seja, é aumentada a motivação instrumental para as acções imediatas. Estes sujeitos estabelecem sub-objectivos mais imediatos, como passos intermédios ou meios para o atingimento do objectivo final. Estes sub-objectivos podem ter em si mesmos um valor incentivo positivo e assim serem motivadores da acção orientada para os atingir. Mas, mesmo que tenham um valor intrínseco negativo, adquirem valor incentivo positivo como meios para objectivos mais distantes e importantes. Isto aumenta a motivação total para lutar pelos sub-objectivos, na medida em que lhes acrescenta instrumentalidade.

O segundo aspecto da PTF, o seu aspecto *dinâmico*, é concebido como uma disposição para atribuir uma valência elevada (valor antecipado) a objectivos mesmo que estes só possam ser atingidos num futuro distante. A valência de um determinado objectivo decresce com o aumento da distância temporal desse objectivo (mantendo-se tudo o resto constante) (Lens & Moreas, 1989). Para os sujeitos com uma FTP longa, o futuro é psicologicamente mais real e um intervalo temporal entre o presente e o futuro é percebido como mais curto do que para os sujeitos com uma PTF curta. Assim, o decréscimo da valência será menor para os sujeitos com uma PTF longa. Uma vez que se sabe, com base nos modelos EIV, que a força da motivação é função multiplicativa da instrumentalidade percebida de uma acção e das valências dos seus resultados, o aspecto dinâmico da FTP afectará a motivação. A investigação empírica tem mostrado que se os objectivos mais próximos constituem sub-objectivos intermediários, instrumentais para o atingimento de objectivos finais, os sujeitos que têm objectivos distantes trabalham mais para os objectivos próximos (Zaleski, 1987) e que a luta persistente por objectivos a longo prazo é facilitada pela formulação de uma série de sub-

objectivos a curto-prazo que levem ao objectivo final mais distante (Bandura & Schunk, 1981; Bandura & Simon, 1977).

Lens interpreta as correlações positivas frequentemente encontradas entre a extensão da PTF e os resultados escolares (Nuttin *et al.*, 1979) à luz desta concepção da PTF. DeVolder e Lens (1982) conduziram uma investigação na qual avaliaram, junto de alunos do 11º e 12º anos de escolaridade, a valência e instrumentalidade do comportamento de estudo, para diferentes objectivos. Estes objectivos pertenciam a zonas temporais diferentes. A valência e instrumentalidade média foi relacionada com o rendimento escolar dos alunos. Os autores não encontraram diferenças significativas entre os alunos com alto e baixo rendimento escolar no que se refere ao valor que atribuem aos objectivos próximos (objectivos que podem ser atingidos num período inferior a dois anos), nem no que se refere ao valor instrumental do comportamento de estudo para estes objectivos. Mas, para os objectivos motivacionais situados num futuro distante, as diferenças foram significativas. Lens (1986), conclui (a) que a percepção do valor instrumental das acções presentes não só para objectivos que podem ser atingidos no futuro imediato mas também para objectivos mais distantes e, (b) a capacidade de atribuir uma alta valência a objectivos mesmo que estes só possam ser atingidos após um grande intervalo de tempo, aumenta a força da motivação para a acção presente e o nível de realização.

Lens (1990) discute ainda as relações entre a PTF, o *controlo* próprio e o adiamento da gratificação. A PTF, enquanto característica da personalidade, é considerada como relevante do ponto de vista motivacional quer na medida em que resulta progressivamente do estabelecimento motivacional de objectivos, quer na medida em que afecta a luta orientada para objectivos. Em qualquer um destes sentidos, a PTF é vista por Lens como relacionando-se conceptualmente com o controlo próprio.

Os indivíduos com uma PTF longa têm menos dificuldade em optar por um objectivo mais importante mas mais distante e em abdicar de objectivos menos

importantes mas imediatos. "Children who learn to postpone immediate gratifications for the sake of more important later rewards or who learn to take into account future consequences of present actions will develop a longer future time perspective" (Lens, 1990, p. 10). O futuro distante é experienciado como mais próximo, adquire maior realidade psicológica. As consequências distantes de acções presentes perdem menos valor incentivo. Assim, uma PTF longa facilita o controlo próprio na escolha de objectivos importantes mas distantes, em desfavor de gratificações pequenas mas imediatas. Por outro lado, uma PTF longa protege as intenções do sujeito, os seus interesses a longo prazo. Efectivamente, os sujeitos com uma PTF longa não só estabelecem objectivos num futuro distante como também formulam estruturas meios-fim mais ou menos elaboradas que levem ao atingimento dos objectivos distantes. Ou seja, estabelecem sub-objectivos mais imediatos, como passos intermédios ou meios. Estes sub-objectivos podem ter um valor incentivo positivo em si mesmos mas, mesmo que tenham um valor intrínseco negativo, adquirem valor incentivo positivo, enquanto meios para objectivos finais importantes e valorizados. A PTF afecta a motivação para agir no sentido do objectivo final, aumentando a motivação total para as actividades pertinentes para o seu atingimento e em particular fornecendo valor incentivo positivo a actividades que em si mesmas podem não ser intrinsecamente interessantes mas que contribuem para o atingimento do objectivo. "This...helps the individual to protect himself and his long term action plans against easier, more attractive and immediately available alternatives" (Lens, 1990, p. 10). Resumindo, quanto maior a PTF, mais elevado o valor antecipado de objectivos distantes e maior a instrumentalidade percebida de acções instrumentais imediatas. A probabilidade de os desejos a longo prazo virem a ser elaborados em intenções comportamentais é mais elevada para os sujeitos com uma PTF longa do que para os sujeitos com uma PTF curta. Por outro lado, uma PTF longa aumenta a motivação para pôr em prática as intenções comportamentais. A PTF tem pois um papel na decisão de estabelecer objectivos no futuro próximo ou distante. Tem também um efeito positivo na força da

motivação para lutar por objectivos distantes que exigem muito esforço prolongado ou acções instrumentais.

Para além da sua extensão, outros aspectos da perspectiva temporal de futuro têm efeitos motivacionais no comportamento. A *atitude afectiva face ao futuro*, definida como o aspecto afectivo ou emocional de que o futuro se reveste para o sujeito, tem sido relacionada com os efeitos motivacionais dos objectivos a longo prazo.

A orientação temporal e a atitude face ao tempo são dois outros aspectos do tempo psicológico (Lens, 1986). A orientação temporal refere-se à orientação dominante ou preferencial dos pensamentos e acções do sujeito: para o passado, para o presente ou para o futuro. A atitude temporal refere-se à atitude mais ou menos positiva ou negativa face ao passado, presente e futuro pessoais.

A atitude afectiva face ao futuro é constituída pelas características positivas, neutras ou negativas dos acontecimentos ou experiências futuras (Nuttin & Lens, 1985). "An individual's affective or emotional outlook on his or her future in general constitutes his or her affective attitude towards the future" (Lens, 1986, p. 12). A atitude afectiva face ao futuro é concebida como um traço de personalidade, resultante da antecipação de características positivas, neutras ou negativas dos acontecimentos futuros. Nuttin e Lens (1985) desenvolveram uma Escala de Atitude Temporal (Time Attitude Scale) para medir a atitude afectiva face ao passado, presente e futuro. O significado motivacional da atitude afectiva face ao futuro é concebido em termos dos modelos EIV da motivação humana.

Van Calster, Lens e Nuttin (1987) estudaram os efeitos motivacionais desta atitude na motivação para estudar e na realização escolar de alunos do 12º grau de escolaridade. Usaram a medida de atitude afectiva face ao futuro da EAT como substituto da soma das valências antecipadas de todos os objectivos futuros do sujeito¹. O seu estudo predizia um efeito interactivo entre a atitude afectiva face ao

¹ Nos modelos EIV da motivação humana, a força da motivação para uma acção é função da probabilidade subjectiva do resultado da acção e da valência do resultado (Vroom, 1964). A valência do resultado da acção é dada pela soma dos produtos da

futuro e o valor instrumental de "dar o seu melhor na escola" para o sucesso na vida futura, na motivação para estudar e nos resultados escolares. Os dados confirmaram a hipótese, revelando uma interacção entre a instrumentalidade percebida (alta *versus* baixa) e a atitude afectiva face ao futuro (baixa, média, alta) na determinação da força da motivação para estudar. Há uma diferença significativa na força da motivação para estudar no grupo de alunos com uma atitude afectiva positiva: os alunos com alta instrumentalidade percebida, sendo mais motivados que os alunos com baixa instrumentalidade percebida. Uma atitude mais positiva face ao futuro pessoal aumenta a motivação para estudar se a instrumentalidade percebida de estudar for alta. Uma atitude muito positiva, combinada com uma instrumentalidade percebida baixa, amortece a motivação para estudar. Por outro lado, no que se refere aos resultados escolares, após controlo do efeito diferencial da inteligência, os dados revelaram que um alto nível de realização se correlaciona com uma alta instrumentalidade percebida e uma atitude positiva média/alta face ao futuro e se correlaciona com uma instrumentalidade percebida baixa associada a uma atitude negativa ou média face ao futuro. Um baixo nível de realização associa-se a uma instrumentalidade percebida elevada e atitude negativa ou a uma baixa instrumentalidade percebida e uma atitude positiva média ou alta.

Em síntese, vários aspectos temporais dos projectos comportamentais, diferenças individuais na extensão da perspectiva temporal de futuro e na atitude afectiva face ao futuro, influenciam os efeitos motivacionais ou comportamentais dos objectivos e das estruturas meios-fim. A sua importância aumenta à medida que aumentam os intervalos temporais abrangidos pelas acções planeadas.

4- Objectivos fáceis/difíceis, gerais/específicos, pessoais/prescritos

A teoria do estabelecimento de objectivos e realização, desenvolvida por Locke e Latham, foi pela primeira vez apresentada de forma completa e sistematizada no seu livro "A theory of goal setting & task performance" em 1990. Trata-se de uma teoria da motivação em contextos industriais/organizacionais. Esta teoria procura explicar a realização no trabalho de modo diferente das teorias das necessidades ou dos motivos, tais como as teorias de McClelland e Maslow. Embora reconhecendo o papel crucial das necessidades e dos motivos (subconscientes) para uma completa compreensão da acção humana, os autores desta teoria consideram estes conceitos como muito afastados da acção em si mesma.

A "teoria do estabelecimento de objectivos e realização" foi desenvolvida a partir de factores específicos das situações, factores motivacionais conscientes, próximos da acção: objectivos e intenções. Hipotetiza-se que as necessidades gerais, os motivos e os valores subconscientes, em conjunto com as exigências situacionais percebidas, influenciam o comportamento através dos seus efeitos nos objectivos situacionais específicos, nos objectivos conscientes e intenções. Locke e Latham consideram os objectivos como os determinantes mais próximos da acção. Analisam os mecanismos através dos quais os objectivos determinam a acção (cognitiva e acção "aberta") que por sua vez produz efeitos na realização. A sua tese é que os objectivos afectam a realização das tarefas na medida em que levam o sujeito a fazer coisas que produzirão tal realização.

O termo objectivo é usado nesta teoria como um conceito que engloba os significados principais de termos como intenção, meta, propósito, finalidade, fim. Todos estes termos partilham um mesmo elemento: qualquer coisa que o sujeito deseja alcançar. A "teoria do estabelecimento de objectivos e realização" estuda a acção intencionalmente, conscientemente orientada por/para objectivos. Este tipo de acção orientada por/para objectivos é uma sub-categoria da acção

orientada para objectivos, no qual o atingimento do objectivo é causado pela consciência (por exemplo, pelo desejo, previsão, expectativa, antecipação, imaginação, aspiração do indivíduo). A teoria assume portanto que a acção humana é dirigida por objectivos e intenções conscientes. No entanto, não assume que toda a acção humana está sob um total controlo consciente. Por outro lado, para que um objectivo regule a acção, este não tem de estar permanentemente no foco consciente durante a acção. Não estando sempre consciente, o objectivo é no entanto facilmente consciencializado.

4.1- Características dos objectivos

De acordo com esta teoria, as características dos objectivos são: conteúdo e intensidade.

O conteúdo refere-se ao objecto ou resultado procurado. O conteúdo de diferentes objectivos pode variar qualitativamente. Um indivíduo pode ter objectivos em diferentes áreas da sua vida. O conteúdo dos objectivos pode também variar quantitativamente. Um indivíduo pode ter poucos ou muitos objectivos, objectivos a longo ou curto prazo, objectivos fáceis ou difíceis. Os objectivos podem também variar quanto ao grau de especificidade ou clareza, sendo geralmente os mais específicos e claros quantitativos (exemplo: tentar obter 50% num teste) e os menos claros mais verbais (exemplo: tentar fazer o seu melhor). Os objectivos de um indivíduo podem ainda ser consistentes ou conflituosos. A maioria da investigação sobre o conteúdo dos objectivos tem-se centrado nos efeitos do grau de especificidade e do grau de dificuldade dos objectivos.

A segunda dimensão dos objectivos, a intensidade, refere-se a factores como o alcance e integração do processo de estabelecimento de objectivos, o esforço necessário para formular os objectivos, o lugar que um determinado objectivo ocupa na hierarquia de objectivos do indivíduo, o grau com que o sujeito

se compromete com e investe no objectivo e a importância do objectivo. A maioria da investigação sobre a intensidade dos objectivos centra-se nos determinantes e efeitos do comprometimento com e investimento nos objectivos, embora haja muito poucos estudos sobre a intensidade do processo de estabelecimento de objectivos.

O resultado central da investigação conduzida no contexto desta teoria levou os seus autores a afirmar que o precursor de um alto nível de motivação para o trabalho estará presente quando o indivíduo é confrontado com um alto nível de desafio sob a forma de um objectivo específico e difícil ou seu equivalente. O desafio afecta e é afectado pelas expectativas e valências associadas aos objectivos (Locke & Latham, 1990).

4.2- Objectivos fáceis/difíceis, gerais/específicos

No que diz respeito à dificuldade dos objectivos, a investigação conduzida no seio desta teoria demonstrou uma relação linear entre o grau de dificuldade dos objectivos e a realização.

No que diz respeito aos objectivos específicos *versus* objectivos vagos, a investigação mostrou que os primeiros levam a um nível de realização mais elevado do que objectivos vagos, não quantitativos, tais como "fazer o seu melhor". Também no que se refere a objectivos não-quantitativos, a variação do seu grau de dificuldade (expresso verbalmente e não de forma quantitativa) se relaciona, da mesma maneira, com o nível de realização. Quanto mais difícil o objectivo, maior o nível de realização. "Fazer o melhor", é um objectivo difícil e implica um alto nível de motivação. No entanto, não leva a níveis de realização tão elevados. A teoria explica este resultado considerando que um objectivo deste tipo é ambíguo, permitindo ao indivíduo o benefício da dúvida quando avalia a sua realização. Assim, aceita mais facilmente um leque mais vasto de níveis de realização do que

os indivíduos com objectivos específicos difíceis. Para estes últimos, só há sucesso se conseguirem um determinado nível elevado. Os objectivos do tipo "fazer o melhor" permitem ao sujeito usar critérios ("standards") menos rigorosos.

O grau de dificuldade do objectivo, independentemente da sua especificidade, associa-se positivamente com o nível de realização.

No que diz respeito à clareza ou especificidade dos objectivos, não entrando em conta com o grau de dificuldade, a investigação sugere que os objectivos mais específicos parecem ser mais eficazes que os objectivos vagos.

A teoria explica os efeitos da dificuldade e especificidade dos objectivos com base na concepção acerca dos **mecanismos** através dos quais os objectivos operam, afectando a acção. Afirma-se que os objectivos mais difíceis levam a maior esforço e persistência que os objectivos mais fáceis (desde que se trate de objectivos aceites pelo sujeito).

Os autores consideram que o estabelecimento de objectivos leva a acções (quer cognitivas quer exteriores) que por sua vez produzem efeitos na realização. Os três mecanismos mais directos através dos quais os objectivos afectam a realização são motivacionais e correspondem às três características da acção motivada: incitamento ou intensidade, escolha ou direcção e duração (Blau, Blank & Katerberg, 1987; Katerberg & Blau, 1983).

Os objectivos afectam o *incitamento* regulando a intensidade do esforço que o indivíduo dispende numa tarefa e afectam a duração levando o indivíduo a persistir nas suas acções até que o objectivo seja atingido. Afectam a escolha levando o indivíduo a dirigir a atenção para e a agir por referência a actividades relevantes para o objectivo, ignorando actividades não relevantes.

Uma vez estabelecido o objectivo, os três mecanismos directos-esforço, persistência e direcção- são postos em jogo de forma mais ou menos automática. No entanto, por vezes estes mecanismos não são suficientes para atingir o objectivo e o indivíduo tem de se envolver num processo de resolução de problemas para

descobrir como o objectivo poderá ser atingido. Este processo envolve a descoberta de estratégias as quais são planos de acção conscientes ou deliberados motivados pelos objectivos. Sendo um mecanismo cognitivo, as estratégias constituem simultaneamente um mecanismo indirecto dos objectivos (um mecanismo de direcção).

Os objectivos afectam a *intensidade* na medida em que regulam o esforço que o indivíduo dispense na tarefa. Os autores mostram que o esforço e intensidade variam em função dos objectivos do sujeito. Estudam sobretudo os efeitos diferenciais de duas características dos objectivos: grau de dificuldade e carácter vago *versus* específico dos objectivos. O esforço e intensidade variam em função da dificuldade do objectivo. Se o objectivo é difícil, o sujeito terá de usar mais da sua capacidade total do que se o objectivo é fácil e dedicará mais atenção à tarefa, tendo consequentemente menos atenção disponível para outras tarefas. O esforço será mobilizado ou dispendido em proporção com a dificuldade do objectivo (Locke, 1968). Embora as relações esforço-realização não sejam necessariamente ou consistentemente lineares (Kanfer, 1987; Yates & Kulick, 1977), um maior esforço produz tipicamente melhores resultados do que um esforço menor, desde que a capacidade seja suficiente. Um conjunto de investigações demonstra que os objectivos afectam a realização, em parte através dos seus efeitos na intensidade do esforço: investigações que mostram que os objectivos regulam o dispêndio de esforço (Bandura & Cervone, 1983, 1986; Erbaugh & Barnett, 1986; Nelson, 1978; Ness & Patton, 1979; Roberts & Hall, 1987; Sales, 1970); e investigações que mostram que o ritmo da realização é uma função linear da dificuldade do objectivo (Bryan & Locke, 1967a; Cannon-Bowers & Levine, 1988; Garland, 1982; Locke, 1967b; Locke & Bryan, 1969a; Locke *et al.*, 1970; Sales, 1970). Uma vez que a capacidade foi controlada ou randomizada nestas investigações, consideram que esta relação é explicada por diferenças de esforço. Investigações que mostram que os objectivos difíceis e específicos levam a maior esforço do que os objectivos vagos do tipo "fazer o melhor possível" (Bandura & Schunk, 1981; Bryan & Locke, 1967a; Champion & Lord,

1982; Locke & Bryan, 1966a; Mace, 1935; Matsui, Okada & Inoshita, 1983). Investigações que mostram que o esforço subjectivo é maior se o sujeito tem objectivos difíceis e específicos do que se o sujeito tem objectivos fáceis ou objectivos vagos, do tipo "fazer o melhor possível" (Brickner & Bukatko, 1987; Bryan & Locke, 1967a; 1967b; Cannon-Bowers & Levine, 1988; Carroll & Tosi, 1970; Earley, Wojnarowski, & Prest, 1987; Hall & Foster, 1977). Grande parte destes estudos avaliaram também o nível de realização dos sujeitos, que varia tipicamente com o esforço (Locke & Latham, 1990).

A "teoria do estabelecimento de objectivos e realização" prediz também que os objectivos afectam a *duração do esforço*. A duração ou persistência é o esforço mantido ao longo do tempo. A duração do esforço não deve ser confundida com a intensidade do esforço, não indica nada relativamente à sua intensidade. Um conjunto de estudos mostrou que os objectivos específicos e difíceis levam o sujeito a trabalhar mais tempo numa tarefa do que outro tipo de objectivos (Bavelas & Lee, 1978; Cannon-Bowers & Levine, 1988; Hall, Weinberg & Jackson, 1987; Huber, 1985; Huber & Neale, 1987; Kaplan & Rothkopf, 1974; LaPorte & Nath, 1976; Locke & Bryan, 1969a; McCaul, Hinsz & McCaul, 1987; Reynolds & Anderson, 1982; Reynolds, Standiford, & Anderson, 1979; Rothkopf & Billington, 1979; Siegal & Fouraker, 1960).

O esforço, independentemente da sua intensidade e/ou duração, é dirigido para uma actividade em particular. Os autores consideram que os objectivos têm dois efeitos direccionais relativamente automáticos. Por um lado, orientam o indivíduo para actividades e materiais relevantes para o objectivo e afastam-no das irrelevantes. Por outro lado activam o conhecimento armazenado e as competências do sujeito que sejam percebidos como necessários para a tarefa. A literatura sobre aprendizagem intencional *versus* incidental mostrou que a aprendizagem intencional é mais eficaz porque as intenções focam a atenção de forma mais clara e explícita na tarefa (Ryan, 1970).

Um conjunto de investigações ilustra os efeitos *direccionais* dos objectivos (Reynolds, Standiford, & Anderson, 1979; Rothkopf & Billington, 1975, 1979; Rothkopf & Kaplan, 1972). Estes estudos mostraram que é a especificidade dos objectivos que afecta a direcção da atenção e do esforço. Os objectivos específicos parecem dar ao sujeito um quadro mais claro daquilo que têm de aprender, do que os objectivos gerais. Alguns mostraram ainda que os objectivos específicos distraem a atenção relativamente a outras actividades não pertinentes para o objectivo (Organ, 1977; Rothkopf & Billington, 1979; Wyer, Srull, Gordon, & Hartwick, 1982). A maior parte destes estudos foi realizada com material de leitura. O estudo de Locke e Bryan (1969b) mostra claramente que os objectivos de realização seleccionam, para pôr em acção, os aspectos da realização relevantes para o objectivo, tal como os objectivos de aprendizagem seleccionam, para aprendizagem, os aspectos relevantes de uma passagem de um texto. Estabelecer objectivos para um número limitado de comportamentos reduz a confusão e sobrecarga cognitiva na medida em que estes seleccionam os comportamentos que exigem atenção imediata (Nemeroff & Cosentino, 1979). Hoffman, Mischel e Mazze (1981) mostraram que o efeito direccional dos objectivos não se confina à atenção e acção, mas também ao processamento cognitivo.

Sintetizando, os objectivos afectam a realização pelo menos de três maneiras. Primeiro, energizam a realização motivando os indivíduos a dispender esforço de acordo com a dificuldade ou exigências do objectivo. Note-se que não é apenas a energização fisiológica como tal (por exemplo sob forma de ansiedade) que produz alto nível de realização, mas principalmente o esforço relevante para o objectivo (Organ, 1977). A lei de Yerkes-Dodson prediz que uma activação muito elevada leva a uma realização mais fraca, embora não seja claro de que tipo de activação se trata. O esforço e a ansiedade não são a mesma coisa. Não há investigação acerca dos efeitos de um esforço demasiado na realização. A investigação existente mostra claramente que quanto mais difícil o objectivo, melhor a realização, desde que o indivíduo tenha a capacidade e conhecimento

necessários. Segundo, os objectivos motivam o indivíduo a persistir nas actividades ao longo do tempo. Os objectivos difíceis asseguram que o indivíduo se manterá na tarefa por um período mais longo de tempo do que os objectivos vagos ou fáceis. Terceiro, os objectivos, especialmente se são claros e específicos, dirigem a atenção para os comportamentos ou resultados pertinentes, afectando mesmo o modo como a informação é processada. Os objectivos específicos podem também levar a pior realização nos aspectos da tarefa que não são relevantes para os objectivos.

Por vezes o esforço, persistência e direcção da atenção não são suficientes para atingir um objectivo. Se o indivíduo prevê isso, poderá tentar descobrir outras estratégias para realizar a tarefa. Nesta medida, as *estratégias* constituem um outro dos mecanismos dos objectivos. Nas acções rotinizadas pela repetição frequente não é necessário qualquer planeamento ou resolução de problemas consciente. Só na presença de obstáculos (representados quer por dificuldades no percurso, quer por tarefas nunca realizadas, quer por objectivos nunca perseguidos) é necessário um desenvolvimento consciente de um plano para atingir o objectivo. As estratégias são métodos de realização de uma tarefa que envolvem mais do que a execução de hábitos aprendidos.

O estabelecimento de objectivos estimula o desenvolvimento de estratégias (Adam, 1975; Bandura & Simon, 1977; Buller & Bell, 1986; Campbell & Gingrich, 1986; Chesney & Locke, 1988; Das, 1982; Kim, 1984; Latham & Saari, 1982; Lombardo, Hull & Singer, 1983; McCudy & Griggs, 1984). São sobretudo os objectivos específicos e difíceis que afectam o desenvolvimento de estratégias (Earley & Perry, 1987; Locke & Bryan, 1966b; Stedry & Kay, 1964) e de estratégias mais eficazes (Klein, Whitener & Ilgen, 1988; Terborg, 1976). Um conjunto de investigações analisou as relações entre o estabelecimento de objectivos e a quantidade e características dos planos desenvolvidos pelos sujeitos. De acordo com essas investigações, os objectivos específicos e difíceis levam a maior quantidade de planeamento (Earley & Perry, 1987; Earley, Wojnaroski & Prest, 1987) e a planeamento de maior qualidade

(Chesney & Locke, 1988; Smith, Locke & Barry, no prelo). Vários estudos mostraram que o efeito dos objectivos na realização em tarefas complexas é retardado no tempo, provavelmente porque leva tempo a desenvolver estratégias e planos adequados e a que estes se reflectam na realização (Earley, Lee & Hanson, 1989; Shaw, 1984).

Locke e Latham concluem que as estratégias são um elo crucial entre os objectivos e a realização em tarefas complexas (e um elo relevante nas tarefas simples) e que os objectivos específicos e difíceis motivam os indivíduos a procurar estratégias adequadas, a planear e a utilizar estratégias que tenham aprendido.

Um outro mecanismo responsável pelos efeitos positivos dos objectivos difíceis, relaciona-se com o facto de a obtenção de auto-satisfação exigir, nestas circunstâncias, que o sujeito atinja um nível mais elevado de realização.

4.3- Objectivos pessoais/prescritos

Locke e Latham (1990) discutem a eficácia relativa de três modos de estabelecer objectivos, nomeadamente no que se refere ao seu impacto no comprometimento¹ com o objectivo e na realização: objectivos pessoais (estabelecidos livremente pelo próprio sujeito), objectivos em cujo estabelecimento o sujeito participa e objectivos prescritos (estabelecidos por outros para o sujeito). Com base em numerosos estudos concluem que é indiferente. O que tem importância é o nível de dificuldade e a especificidade dos objectivos, quer estes sejam pessoais, participados ou prescritos. Permitir aos sujeitos participar ou escolher os objectivos não leva a sentimentos de maior controlo próprio ou a maior comprometimento e subsequentemente a melhor realização. "Contrary to the conventional wisdom...it may be that telling people what goals to try for is in itself an

¹O comprometimento com o objectivo refere-se ao investimento do sujeito no objectivo, ao grau com que o sujeito está determinado a atingir ou tentar atingir um objectivo. Para além da escolha de objectivos (fáceis ou difíceis, gerais ou específicos), o comprometimento com os objectivos é visto pela teoria dos objectivos como afectando o nível de realização.

indirect means of inducing self-efficacy, especially when the goals are high" (p. 172). A prescrição de um objectivo difícil e específico parece ter implicações positivas na percepção do sujeito acerca da sua capacidade para o atingir. Nem todos os processos que aumentam a escolha ou o controlo próprio levam a um maior comprometimento e a uma melhor realização.

4.4- Competência percebida, valor, características dos objectivos e nível de realização.

Grande parte da investigação em motivação considera duas categorias principais de determinantes da motivação e/ou do nível de realização: factores relacionados com a percepção da competência própria para realizar uma actividade ou atingir um objectivo e factores relacionados com a percepção da deseabilidade ou adequação de realizar uma actividade ou atingir um objectivo.

A "teoria do estabelecimento de objectivos e realização" assume que cada uma destas categorias de factores afecta a escolha e comprometimento com os objectivos e que são estes que regulam de forma mais próxima e directa o comportamento e a realização. Referindo-se em particular aos modelos do tipo "expectativa x instrumentalidade x valor", Locke e Latham afirmam: "...expectancy (as well as valence and instrumentality) should be considered a determinant of goal choice rather than of performance as such. Goals, in turn, would mediate between expectancy theory variables and performance and be the more direct determinant of performance" (1990, p. 64). Estes autores analisam as relações entre cada uma das duas categorias de factores: os objectivos escolhidos pelos sujeitos e o nível de realização. Em particular, apresentam resultados de estudos que atestam os efeitos destes factores no nível dos objectivos escolhidos e discutem as relações entre objectivos, expectativas e realização, e entre objectivos, valor e realização, comparando a sua teoria com outras teorias acerca destas relações.

4.4.1- Competência percebida, características dos objectivos e nível de realização

A percepção de competência própria é um termo usado na "teoria do estabelecimento de objectivos e realização" como um conceito integrador que designa a crença de que é possível ou provável atingir um determinado objectivo ou fazer progressos nesse sentido.

A percepção da competência própria é vista como determinando o nível de dificuldade dos objectivos escolhidos pelo sujeito. Assim, os factores que afectam a percepção da competência própria afectarão também o nível dos objectivos. Neste sentido, Locke e Latham debruçam-se sobre a análise das relações entre um conjunto de factores que afecta a percepção da competência própria e o nível dos objectivos: a realização passada, a capacidade, os sucessos e insucessos, a expectativa e a auto-eficácia e as atribuições causais. Qualquer destes factores é visto como afectando a realização, através dos seus efeitos no nível de objectivos do sujeito. Recorde-se que de acordo com esta teoria o nível de objectivos determina o nível de realização.

Os autores referem numerosos estudos que mostram associações significativas entre o nível de realização anterior, a capacidade percebida (no sentido restrito de capacidade intelectual) e a escolha de objectivos de diferente nível de dificuldade. Os sucessos e insucessos prévios são outro factor que afecta o nível dos objectivos. Relativamente aos efeitos deste factor, os autores concluem, com base na revisão da investigação, que um insucesso prévio leva à escolha subsequente de um objectivo mais difícil ou mais fácil, conforme o sujeito atribui muita ou pouca importância à obtenção de uma boa realização na tarefa. Após insucesso, o sujeito que atribui muita importância estabelecerá um objectivo mais difícil. Locke e Latham interpretam este efeito como uma tentativa por parte do sujeito de compensar o insucesso anterior. O motivo é o desejo de compensar o insucesso passado aumentando muito a realização futura. Se o objectivo proposto

se torna demasiado elevado, muito discrepante da realização, este será rejeitado e o sujeito estabelecerá um objectivo mais baixo para si próprio, de modo a obter sucesso. O estabelecimento de um objectivo elevado após insucesso não significa pois, na perspectiva destes autores, necessariamente uma estratégia auto-debilitante. De acordo com a sua teoria, os objectivos difíceis levam a níveis de realização mais elevados do que os objectivos fáceis, embora não necessariamente ao sucesso. Se o nível de realização é importante para o sujeito, este poderá considerar mais importante obter um sucesso parcial num objectivo difícil, o que levará a maior nível de realização, do que sucesso total num objectivo fácil, o que levaria a um menor nível de realização. Após insucesso, o sujeito que atribui pouca importância à boa realização na tarefa, estabelecerá um objectivo mais fácil, que lhe permitirá o sucesso. Os primeiros sujeitos parecem basear o estabelecimento do nível de objectivos no *desejo* de fazer melhor e os segundos na *probabilidade* de obter um resultado melhor.

Quanto às atribuições causais, os autores sugerem com base na revisão da investigação, que estas podem afectar o nível dos objectivos através dos seus efeitos na auto-eficácia.

Deter-nos-emos mais pormenorizadamente sobre a expectativa e a auto-eficácia na medida em que constituem duas das principais variáveis sobre as quais a investigação motivacional se tem debruçado. Os conceitos de expectativa e de auto-eficácia referem-se a fenómenos que, embora relacionados, são distintos. A expectativa refere-se ao grau de certeza de atingir um determinado nível de realização. A auto-eficácia refere-se à crença quanto ao nível que se conseguirá atingir na realização de uma tarefa. A auto-eficácia é um conceito com origem na teoria socio-cognitiva de Bandura (1986). É um conceito mais lato que o conceito de expectativa, na medida em que se refere ao julgamento do sujeito sobre a sua capacidade geral ou total. Para Bandura a auto-eficácia é o julgamento de "...how well one can execute courses of action required to deal with prospective situations" (1982, p. 122). Para este julgamento contribui não só a avaliação da capacidade

própria (no sentido restrito do termo) como também o esforço que o sujeito está disposto a desenvolver, as atribuições, as crenças acerca da capacidade própria para coordenar competências ou habilidades, para encontrar soluções eficazes, para lidar com a ansiedade, etc. A auto-eficácia reflecte portanto a capacidade do sujeito, a sua realização passada, os sucessos e insucessos anteriores¹ e, sobretudo, as conclusões a que o sujeito chegou acerca da sua capacidade total, com base nestas informações (Locke & Latham, 1990). Se o sujeito conclui por exemplo que não controlou realmente a situação ou não compreendeu a tarefa ou que conseguiu um resultado anterior devido à sorte, a auto-eficácia poderá ser baixa.

No que se refere às relações das expectativas e da auto-eficácia com os objectivos, os autores apresentam os resultados de 19 estudos (nos quais se incluem todos os estudos sobre as relações entre auto-eficácia e objectivos) que revelam que:

- A expectativa (avaliada pelas medidas tradicionais) não se correlaciona com o nível de objectivos escolhidos, havendo mesmo estudos que revelam correlações negativas entre ambos.

- A auto-eficácia correlaciona-se positivamente com o nível dos objectivos escolhidos.

De acordo com a "teoria do estabelecimento de objectivos e realização" uma auto-eficácia baixa levará ao estabelecimento de objectivos fáceis e a uma realização baixa. Uma auto-eficácia alta levará ao estabelecimento de objectivos difíceis e a uma realização elevada. Locke e Latham discutem mais aprofundadamente estas relações, confrontando-as com as relações previstas por outras teorias.

Há três teorias diferentes quanto à relação das expectativas com a realização:

¹ A capacidade, realização passada, sucessos e insucessos não operam, no entanto, apenas através da auto-eficácia. Locke e Latham (1990) referem estudos nos quais se verifica que a capacidade, realização passada e auto-eficácia contribuem todos independentemente para a predição da escolha dos objectivos.

- A "teoria do estabelecimento de objectivos e realização" que mostra uma relação linear positiva entre o nível ou dificuldade do objectivo e o nível de realização. Uma vez que os objectivos mais difíceis são mais difíceis de atingir do que os fáceis, isto significa que a expectativa de sucesso *entre* os níveis de objectivos terá uma relação linear negativa com a realização.

- A teoria das expectativas (Vroom, 1964) afirma que, mantendo-se todos os outros factores constantes, há uma relação linear positiva entre a expectativa de sucesso (expectativa esforço-realização) e a realização. Há também evidência clara que apoia esta afirmação (Campbell & Pritchard, 1976; Mitchell, 1974).

- Contrastando com ambas as teorias, Atkinson (1958) propôs que a relação entre a probabilidade de sucesso e a realização é curvilínea, ocorrendo o mais alto nível de realização quando há níveis moderados de probabilidade ou expectativa. Atkinson afirmou que na ausência de factores exteriores e quando o motivo para o sucesso excede o motivo para evitar o fracasso, a motivação é função do produto da probabilidade de sucesso (P_s) e do valor incentivo do sucesso (I_n), sendo este função inversa da P_s : Assim, $I_n = 1 - P_s$. O produto de P_s e I_n , ou $P_s \times 1 - P_s$, será máximo quando $P_s = .50$.

No que se refere à teoria de Atkinson, Locke e Latham começam por afirmar que a função em U-invertido (Atkinson, 1958) não tem sido consistentemente replicada. Os estudos realizados no contexto da "teoria do estabelecimento de objectivos e realização", no sentido de verificar as predições da teoria de Atkinson, encontraram a relação curvilínea entre probabilidade de sucesso e realização somente quando fazem intervir os objectivos como variável independente. Assim, para os sujeitos que tentam ganhar, a relação é negativa e linear. Quando na análise se incluem todos os sujeitos, incluindo os que não tentam fazer o seu melhor para ganhar, os resultados vão no sentido da predição de Atkinson (Locke, 1969a; Mento *et al.*, 1980). Locke e Latham consideram que os efeitos da probabilidade de sucesso no esforço não podem ser preditos se não se conhecerem os objectivos do indivíduo e o que ele pensa ser necessário para os atingir. Nos estudos típicos do

modelo de Atkinson não são medidos os objectivos que os sujeitos realmente perseguem aquando da realização. A probabilidade de sucesso é anunciada aos sujeitos sem que se lhes peça nem a auto-eficácia percebida nem a expectativa de atingir o objectivo que os sujeitos formulam em resposta ao anúncio das probabilidades de sucesso. Estes autores consideram que os efeitos da probabilidade de sucesso não são predizíveis de forma consistente se não se conhecerem os objectivos do sujeito (Locke & Shaw, 1984). No que se refere à relação curvilínea da "motivação"(avaliada por medidas de traço ou de ansiedade) com a realização, Locke e Latham chamam a atenção para a natureza complexa dessas relações que, afirmam, são altamente contingentes, dependendo de inúmeros outros factores. Assim, no caso da relação entre ansiedade e realização, acentuam que tal relação depende de factores tais como a dificuldade e complexidade das tarefas, o grau de conhecimento anterior, e a auto-eficácia (Bandura, 1986). No caso da relação entre motivação (traço) e realização, acentuam que tal relação depende de factores tais como o grau de diferença entre a motivação para o sucesso e a motivação para evitar o insucesso, a dificuldade percebida da tarefa, o grau com que a realização na tarefa afectará o atingimento de objectivos futuros e da existência de incentivos múltiplos para realizar (Feather, 1982). Locke e Latham consideram que no que diz respeito às medidas de traço, a falta de robustez do fenómeno parece dever-se ao facto de estas medidas serem muito distanciadas da acção e pouco conscientes, de modo que a sua influência é facilmente suplantada por factores específicos da situação, conscientes, tais como os objectivos e a auto-eficácia (Locke & Henne, 1986).

Locke e Latham (1990) apresentam duas soluções para resolver o conflito aparente entre a "teoria do estabelecimento de objectivos e realização" e a "teoria das expectativas". Uma das soluções é baseada na distinção entre dois níveis de análise que são frequentemente confundidos: a análise intra-grupos e a análise inter-grupos. A outra baseia-se na forma de medir a expectativa. A base para esta segunda solução é o conceito de auto-eficácia de Bandura.

A primeira solução consiste em distinguir entre as correlações da expectativa com a realização intra-grupo e estas correlações inter-grupos. Na investigação tradicional sobre o estabelecimento de objectivos, a diferentes grupos de sujeitos são dados diferentes objectivos (de nível diferente). Os sujeitos indicam as suas expectativas quanto ao atingimento do objectivo. Cada sujeito indica apenas a expectativa de atingir um único nível de realização (o nível de realização que corresponde ao objectivo que lhe foi dado). Uma vez que diferentes grupos de sujeitos têm diferentes objectivos, a expectativa de cada um refere-se a diferentes níveis de realização. Assim, embora todos os sujeitos indiquem a expectativa de atingimento do objectivo, isto tem significados diferentes para diferentes grupos. Os sujeitos indicam expectativas face a diferentes resultados. Neste tipo de estudos a análise inter-grupos revela correlações negativas entre o nível do objectivo e a expectativa: em média, os sujeitos a quem é dado um objectivo mais difícil têm menor probabilidade de o atingir do que os sujeitos a quem é dado um objectivo fácil. Por outro lado, as correlações entre a expectativa e a realização são também negativas: os grupos com alto nível de realização (objectivos difíceis) têm expectativas menores que os grupos com baixo nível de realização (objectivos fáceis). No entanto, se se passa para um nível de análise intra-grupo, emerge uma perspectiva completamente diferente. A correlação entre expectativa e realização tende a ser positiva. Ou seja, num grupo de sujeitos com o mesmo objectivo, a expectativa relaciona-se positivamente com o nível de realização. Resumindo, entre-grupos a expectativa relaciona-se negativamente com a realização, uma vez que para os baixos níveis de realização (ou de objectivos), a expectativa é maior (a certeza de conseguir é maior). Dentro do mesmo grupo (igual nível de objectivos) as correlações entre expectativa e realização são positivas (Garland, 1984).

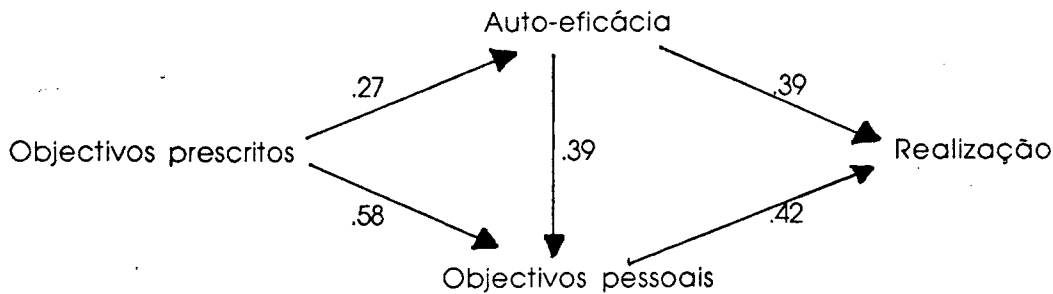
A segunda solução para o conflito entre a "teoria do estabelecimento de objectivos e realização" e a "teoria das expectativas", baseia-se na forma como a expectativa é medida. A base para esta solução é o conceito de auto-eficácia da teoria de Bandura (1986). O conceito de auto-eficácia tem um significado

relacionado com o conceito de expectativa esforço-realização da teoria da expectativa, mas é muito mais lato. A auto-eficácia baseia-se na avaliação que o sujeito faz de todos os factores pessoais que poderão afectar a realização própria. As medidas tradicionais avaliam a expectativa perguntando ao sujeito qual o grau de certeza que ele tem de atingir um determinado (e único) nível de realização. A auto-eficácia é avaliada não em relação a um único objectivo mas em relação a uma série de níveis de realização. Por regra, avalia-se a quantidade de níveis de realização que o sujeito julga que conseguirá atingir e o grau de certeza de atingir cada um desses níveis. De facto, a auto-eficácia comporta dois aspectos: "magnitude", avaliada pela quantidade de níveis de realização que o sujeito julga que conseguirá atingir; e "força" avaliada pelo grau de certeza de atingir cada nível de realização. A expectativa é praticamente equivalente à força da auto-eficácia. A expectativa, avaliando o grau de certeza de atingir apenas um determinado nível de realização (aquele que estabeleceu como objectivo), diz respeito a diferentes níveis de realização para diferentes sujeitos. Locke e Latham (1990) mostram que a expectativa pode ser medida do mesmo modo que se mede a auto-eficácia. Se os sujeitos indicam não somente a probabilidade de atingir o seu objectivo, mas também a probabilidade de atingir todos os outros níveis de realização (numa dada tarefa), obtem-se a expectativa de todos os sujeitos, face a todos os resultados possíveis. Neste caso, quer os objectivos quer as expectativas passam a relacionar-se positivamente entre si e com a realização, quer a análise seja feita entre grupos quer dentro do mesmo grupo.

Os autores apresentam, com base em numerosos estudos, um modelo do conjunto de relações causais entre auto-eficácia, objectivos e realização. Neste modelo os autores integram quer os objectivos pessoais, estabelecidos pelo sujeito ("self-set goals"), quer os objectivos prescritos ("assigned goals"). De facto, os resultados atrás apresentados sobre as relações entre auto-eficácia, objectivos e realização verificam-se quer quando os objectivos são pessoais quer quando os objectivos são prescritos.

A figura 3.1 representa o modelo das relações entre auto-eficácia, objectivos e realização proposto pelos autores (1990).

Figura 3.1- Relações entre auto-eficácia, objectivos e realização (Locke & Latham, 1990)



Nota: Os valores apresentados referem-se aos r médios ponderados dos diferentes estudos em que os autores se basearam.

Assim, a auto-eficácia (expectativa) afecta o nível do objectivo pessoal e afecta também, independentemente, a realização, mesmo quando se controlam os efeitos dos objectivos. Há também um efeito principal dos objectivos pessoais na realização. Quando é o próprio sujeito a estabelecer os seus objectivos (objectivos pessoais), uma auto-eficácia elevada terá como resultado o estabelecimento de objectivos difíceis. Os objectivos prescritos afectam os objectivos pessoais. Para além disso, podem também afectar a auto-eficácia, mesmo antes de ter ocorrido qualquer realização. Ou seja, a prescrição de objectivos resulta numa percepção de auto-eficácia mais elevada. Locke e Latham interpretam este último resultado com base na investigação e discussão de Eden (1988) e Meyer e Gellatly (1988): os objectivos prescritos parecem fornecer informação normativa ao sujeito, sugerindo ou especificando o nível de realização que o sujeito poderá esperar vir a atingir. Resumindo, os objectivos prescritos e auto-eficácia afectam a realização de dois modos diferentes: os objectivos prescritos afectam a auto-eficácia e os objectivos pessoais, enquanto a auto-eficácia afecta os objectivos pessoais e a realização. O efeito conjunto da auto-eficácia (expectativas) e dos objectivos na realização

indicam que a realização é afectada não só por aquilo que o sujeito procura conseguir, mas também pela confiança que tem de ser capaz de o fazer.

4.4.2- Valor, características dos objectivos e nível de realização

Na "teoria do estabelecimento de objectivos e realização" a dimensão valorativa da motivação aparece normalmente designada pela expressão "desejabilidade ou adequação". Esta expressão constitui uma forma de reconhecer implicitamente a distinção entre dois conceitos: a atitude face ao objecto e a norma subjectiva. Esta distinção tem origem nas teorias psico-sociais tais como as de Fishbein e Ajzen (1975) e de Ajzen (1987), nas quais o comportamento (mais propriamente a intenção de agir) é predito, entre outros, com base na atitude face ao objecto, conceito semelhante ao conceito de valência (avaliação, satisfação antecipada) e na norma subjectiva, que se refere a pressões sociais para realizar ou não a acção. Apesar da utilização da expressão, Locke e Latham integram os dois conceitos na mesma categoria - percepção da desejabilidade ou adequação - designando a crença de que é importante atingir ou tentar atingir um determinado objectivo.

Locke e Latham começam por analisar as relações entre os factores que afectam a percepção da desejabilidade/adequação e o nível de objectivos.

As normas de grupo e a informação normativa constituem dois desses factores. No que se refere às normas de grupo, os estudos revistos pelos autores mostram que quando os sujeitos realizam acima do nível do seu grupo tendem, subsequentemente, a estabelecer objectivos inferiores ao nível anteriormente atingido e que os sujeitos que realizam abaixo da média do grupo tendem, subsequentemente, a estabelecer objectivos mais elevados que o nível anteriormente atingido. No que se refere à informação normativa, com base em estudos sobre o nível de aspiração, salientam que o "feedback" acerca da realização dos outros pode afectar a escolha dos objectivos: os sujeitos que são

informados de que a sua realização é pior do que a realização de um grupo de estatuto baixo têm maior probabilidade de, subsequentemente, elevar o seu nível de aspiração e os que são informados de que a sua realização é pior do que a realização de um grupo de estatuto elevado têm maior probabilidade de, subsequentemente, baixar o nível de aspiração. Os autores interpretam estes resultados como reflectindo aparentemente um desejo de adequar a realização própria à realização de grupos com estatuto semelhante e de superar a realização de grupos de estatuto mais baixo. Referem ainda o estudo de Garland (1983) que revelou um efeito de interacção entre objectivos prescritos, normas e objectivos pessoais. Em geral, os sujeitos a quem são prescritos objectivos baixos estabelecem objectivos pessoais mais baixos do que os sujeitos a quem são prescritos objectivos difíceis. Contudo, estes dois grupos de sujeitos respondem de forma diferente à informação normativa, indicando que poucas pessoas são capazes de atingir os objectivos prescritos. Os sujeitos a quem são prescritos objectivos difíceis tendem a estabelecer objectivos pessoais mais baixos em resposta a esta informação e os sujeitos a quem são prescritos objectivos fáceis tendem a estabelecer objectivos pessoais mais elevados em resposta a esta informação.

Quanto à *modelagem* de papéis, a investigação mostra que a observação de um modelo com altos níveis de realização leva ao estabelecimento de objectivos pessoais mais elevados (e a maior auto-eficácia) do que a observação de modelos com baixos níveis de realização. Os efeitos dos modelos nos objectivos dissipa-se à medida que os sujeitos adquirem experiência na tarefa.

No que se refere à *competição*, *objectivos de grupo*, *pressão e encorajamento*, *insatisfação com a realização própria* e *estados de humor*, os autores referem alguns estudos que mostram que estes factores podem também influenciar os objectivos. Trata-se no entanto de um pequeno número de estudos, centrados em questões muito específicas, e em condições particulares.

O "*feedback*" afecta não só a escolha de objectivos como os efeitos dos objectivos na realização. Dado o papel de relevo que nesta teoria é atribuído a este factor, debruçar-nos -emos adiante e mais em pormenor sobre as suas relações com os objectivos.

A *prescrição de objectivos* por uma figura de autoridade constitui um outro factor determinante da escolha de objectivos. De acordo com os autores, a investigação mostra que os objectivos pessoais, após prescrição de objectivos por uma figura de autoridade, se correlacionam de forma elevada. Por outro lado, os objectivos prescritos têm não só um efeito imediato nos objectivos pessoais, mas também depois de os objectivos prescritos já não estarem operantes. Assim, quando são prescritos objectivos numa ou mais tentativas de realização e posteriormente se permite aos sujeitos estabelecerem os seus próprios objectivos, os objectivos prescritos continuam a influenciar os objectivos estabelecidos pelo próprio sujeito. Locke e Latham (1990) consideram, com base nas investigações de Meyer e Gellatly (1988) que os objectivos prescritos estimulam expectativas normativas nos sujeitos e que estas expectativas são transferidas para as tentativas seguintes; a informação normativa veiculada por um objectivo prescrito parece ser incorporada na concepção pessoal do sujeito. Contudo, este efeito tende a dissipar-se de forma relativamente rápida (Locke & Latham, 1990). Os autores sublinham ainda que apesar da poderosa influência dos objectivos prescritos, os sujeitos fazem, ainda assim, escolhas pessoais relativamente a esses objectivos.

A *valência ou valor da realização* ("achievement") constitui um último factor que parece estar implícito em todos os factores de influência social previamente referidos. Numerosos estudos se centraram na análise das relações deste factor com os objectivos. Dado que o valor é uma das variáveis consideradas em grande parte dos modelos da motivação, apresentaremos mais pormenorizadamente a investigação e discussão sobre as relações entre os objectivos, o valor e a realização, realizadas no contexto da "teoria do estabelecimento de objectivos e realização".

As investigações sobre as relações da valência (satisfação esperada) com os objectivos e com a realização, têm revelado resultados contraditórios. Alguns estudos, referidos por Locke e Latham (1990) mostram efeitos positivos da valência na realização (exemplo: Arvey, 1972; Locke & Shaw, 1984; Matsui *et al.*, 1981). Em contraste, os estudos de Garland (1985), Meyer e Gellatly (1988) encontraram uma correlação negativa entre valência, nível do objectivo e realização.

Mento e Locke (1989), levaram a cabo uma investigação na qual procuraram analisar detalhadamente o papel da valência. Estabeleceram três níveis de objectivos e prescreveram a três grupos de sujeitos cada um dos três níveis de objectivos, para a realização de uma mesma tarefa. Esta tarefa comportava doze níveis possíveis de realização. Seguidamente, pediram aos sujeitos que indicassem o nível de satisfação esperado pelo atingimento de cada um dos doze níveis de realização. Encontraram uma relação fortemente negativa entre o nível de objectivos prescritos e a valência média (satisfação esperada) e, como resultado, a valência relacionava-se também negativamente com a realização. Ou seja, os sujeitos com objectivos difíceis esperam obter menos satisfação com qualquer nível de realização do que os sujeitos com objectivos mais fáceis.

A investigação e teorização prévias no contexto do estabelecimento de objectivos sugeriam que a valência se relacionava positivamente com a escolha do objectivo, comprometimento e investimento no objectivo e realização. A explicação da "teoria do estabelecimento de objectivos e realização" para estes resultados, baseia-se na concepção de que um objectivo é ao mesmo tempo um alvo a atingir e um critério ("standard") através do qual o sujeito avaliará a adequação da realização própria. Os sujeitos com objectivos difíceis terão de realizar a níveis altos para se satisfazerem, enquanto os sujeitos com objectivos mais fáceis não necessitam de níveis de realização tão altos para se satisfazerem. A valência (satisfação esperada) relaciona-se negativamente com a realização. Para objectivos difíceis, é necessário um nível de realização mais alto para produzir satisfação, do que para objectivos fáceis. No que se refere a um mesmo nível de

objectivos, a relação é positiva: quanto mais elevada a realização relativamente ao objectivo, mais favorável será a avaliação (satisfação esperada). Os estudos que encontraram relações positivas entre o nível do objectivo, a valência e a realização, usaram medidas da atractividade de um único resultado ou medidas da instrumentalidade de diferentes níveis de realização, para o atingimento de vários resultados pessoais. Se se avalia a instrumentalidade dos objectivos de diferente nível de dificuldade, os resultados mostram que a instrumentalidade se associa positivamente com o nível do objectivo. Sintetizando, dois tipos de força podem levar os indivíduos a trabalhar mais para objectivos mais difíceis. Por um lado, os objectivos mais difíceis exigem que o indivíduo consiga mais para obter auto-satisfação e, por outro lado, os objectivos difíceis associam-se com resultados mais benéficos do que os objectivos fáceis.

4.5- Objectivos, "feedback " e realização

O "feedback" ou conhecimento dos resultados da realização própria tem sido considerado como tendo um efeito positivo sobre a realização subsequente (Locke & Latham, 1990). A "teoria do estabelecimento de objectivos e realização" procura mostrar que nem o "feedback" nem os objectivos são muito eficazes, na ausência um do outro. Defendem a existência de relações complexas entre os objectivos e o "feedback".

Relativamente ao "feedback", os objectivos funcionam como mediadores. Um mediador é um mecanismo causal responsável, no todo ou em parte, pelos efeitos de outra variável (Locke & Latham, 1990). Esta teoria defende portanto que os objectivos constituem um dos mecanismos através dos quais o "feedback" se traduz em acção.

Relativamente aos objectivos, o "feedback" funciona como moderador. Um moderador é uma variável que afecta as relações entre duas outras variáveis,

mas que pode ter ou não um efeito causal directo. O que estes autores verificaram relativamente a esta questão, é que os objectivos regulam a realização de forma muito mais fiel quando o "feedback" está presente do que quando está ausente.

4.5.1- O estabelecimento de objectivos como mediador do "feedback"

Locke e Latham (1990) afirmam que o "feedback" nem sempre tem como efeito uma melhoria da realização, referindo a este propósito Balcazar, Hopkins e Suarez (1986) e Ilgen, Fisher e Taylor (1979). No sentido de demonstrar o papel dos objectivos como mediadores de "feedback", referem dois tipos de investigações. No primeiro tipo de investigações (Locke, 1967a; Locke & Bryan, 1969 a) um grupo de sujeitos que recebe "feedback" é impedido de estabelecer objectivos em resposta a esse "feedback", avaliando-se seguidamente os efeitos do "feedback" na realização. No segundo tipo de estudos, é fornecido "feedback" aos sujeitos e são avaliados os seus efeitos na realização. Seguidamente controla-se (estatística ou experimentalmente) os diferentes objectivos dos sujeitos e avaliam-se de novo os efeitos do "feedback" na realização. Os resultados destes estudos são os seguintes: (a) Não há qualquer efeito significativo do "feedback" sobre a realização, sem o estabelecimento de objectivos. (b) Há efeitos significativos do estabelecimento de objectivos sobre a realização, mesmo quando se controlam os efeitos do "feedback"¹. (c) Não é o "feedback" por si mesmo que controla a realização, mas os objectivos que se associam com o "feedback". Por outro lado, os autores mostram também que os efeitos do "feedback" na realização são maiores quando os objectivos estabelecidos são difíceis e específicos. Um terceiro tipo de estudos consiste em fornecer aos sujeitos "feedback" relativamente a múltiplas dimensões da realização e objectivos relativamente apenas a algumas destas dimensões. Os resultados deste tipo de estudos apoiam a hipótese do papel mediador dos

¹ Trata-se apenas de controlar estatisticamente o "feedback" e não de condições experimentais nas quais os sujeitos são impedidos do acesso a qualquer informação sobre a sua realização.

objectivos: a realização melhora apenas nas dimensões relativamente às quais foram estabelecidos objectivos. De acordo com Locke e Latham "This last set of studies indicates, again, that when information, including feedback, is available regarding performance on more than one dimension or task, goals determine which information will be acted on so as to improve performance" (1990, p. 181). Os autores analisam uma série de estudos que referem efeitos significativos do "feedback" por si só na realização e concluem que estes estudos confundem "feedback" com o estabelecimento de objectivos, encorajando de alguma forma os sujeitos a estabelecerem objectivos, através do tipo de comentários utilizados para fornecer o "feedback".

4.5.2- O "feedback" como moderador dos efeitos dos objectivos

Para determinar se o estabelecimento de objectivos é eficaz na ausência de "feedback", os sujeitos com objectivos deverão ser privados de qualquer conhecimento acerca dos resultados que vão obtendo. Locke e Latham (1990) referem numerosos estudos que apoiam a hipótese de que o "feedback" tem um papel moderador nos efeitos dos objectivos sobre a realização. Esses estudos mostram: (a) A existência de relações significativas entre objectivos e realização emerge na presença de "feedback" e não na sua ausência. (b) Os benefícios dos objectivos sobre a realização diminuem quando não é fornecido "feedback". (c) A associação de "feedback" com objectivos difíceis é mais eficaz do que a sua associação com objectivos fáceis; contudo objectivos difíceis sem "feedback" não melhoram significativamente a realização.

Em resumo, quando o "feedback" é retirado aos sujeitos com objectivos, o estabelecimento de objectivos parece ter poucos efeitos na realização.

Locke e Latham (1990) concluem que a investigação mostra que a combinação de objectivos mais "feedback" é mais eficaz do que qualquer deles

isoladamente. Segundo estes autores, a melhor maneira de conceber a relação entre objectivos e "feedback" é a seguinte: "o "feedback" informa sobre o estado de coisas; os objectivos, sobre o que é desejável. O "feedback" envolve informação. Os objectivos envolvem avaliação. Os objectivos informam sobre o tipo ou nível de realização a ser atingido de maneira a que o sujeito possa dirigir e avaliar as suas acções e esforços de acordo com isso. O "feedback" permite ao sujeito estabelecer objectivos razoáveis e monitorizar a realização em relação aos seus objectivos, de modo a poder fazer os ajustamentos de esforço, direcção e estratégia necessários. Os objectivos e o "feedback" podem ser considerados um caso paradigmático de efeito conjunto da motivação e cognição no controlo da acção" (p. 197).

4.6- Síntese

A investigação sobre as relações entre objectivos, expectativas e realização, sobre objectivos, valor e realização e sobre os mecanismos dos objectivos, explica como e porquê os objectivos desafiadores (específicos e difíceis) levam a maiores níveis de realização do que outro tipo de objectivos: (a) Associam-se com maior auto-eficácia. (b) Exigem níveis de realização mais elevada para o sentimento de auto-satisfação. (c) Diminuem a ambiguidade acerca do que constitui uma alta ou boa realização. (d) São tipicamente mais instrumentais na produção de resultados valorizados. (e) Levam o indivíduo a dispendir mais esforço. (f) Estimulam o indivíduo a persistir por mais tempo. (g) Dirigem melhor a atenção e a acção e activam competências previamente automatizadas. (h) Motivam o indivíduo a procurar estratégias adequadas, planear e usar estratégias já conhecidas.

III- Síntese final

A análise crítica dos modelos recentes da motivação em educação, à luz da problemática dos objectivos, permitiu-nos identificar contribuições importantes que sublinham o interesse do estudo do papel dos objectivos na motivação.

Evidenciámos que diferentes objectivos se associam a diferentes variáveis e processos motivacionais e mesmo a consequências diferentes no plano do comportamento. De facto, é já possível distinguir conceptualmente dois tipos de constructos que se referem a objectivos relacionados com a realização: objectivos de *aprendizagem* e objectivos de *realização*. A investigação sugere que a orientação para objectivos de "aprendizagem" promove um padrão motivacional de elevada qualidade, potencialmente estimulante do envolvimento a longo-prazo na aprendizagem. Por outro lado, a revisão da literatura sugere o interesse de identificar e considerar outro tipo de objectivos dos alunos em sala de aula, não directamente relacionados com a realização (em particular objectivos sociais) e de analisar o modo como estes actuam, em interacção com objectivos relacionados com a realização, na determinação do comportamento motivado dos alunos e da sua realização escolar.

Determinadas características particulares dos objectivos têm sido associadas a processos motivacionais específicos e consequentemente a efeitos diferenciais: a distância temporal dos objectivos, o nível e especificidade dos objectivos e o modo como os objectivos são definidos (*pessoais versus prescritos*).

Finalmente, a literatura revista sugere algumas implicações para a intervenção destinada à promoção da motivação. Em função da revisão que fizemos no capítulo dois, assumem relevo programas de intervenção orientados no sentido da promoção da auto-estima e da auto-eficácia, através de tentativas de melhorar a confiança do aluno em si próprio e a sua imagem pessoal, como por exemplo programas de reforço, tentativas de convencer o aluno de que realmente

é capaz. Uma das contribuições da revisão que fizemos no presente capítulo consiste em sublinhar que aumentar a motivação do aluno não se resume a elevar o conceito de capacidade própria. Numa orientação para objectivos de *aprendizagem*, o foco é colocado no esforço e não na capacidade e a crença na eficácia do esforço próprio medeia os padrões de abordagem e de envolvimento do aluno nas actividades de sala de aula. Aumentar a motivação significa aumentar a valorização do esforço e o investimento em estratégias baseadas no esforço, através do planeamento de estruturas de sala de aula orientadas para este tipo de objectivos.

O capítulo seguinte procurará justamente sistematizar a investigação sobre os efeitos motivacionais das estruturas de sala de aula.

Capítulo 4

Efeitos motivacionais da situação de aula

Nos capítulos anteriores analisámos o papel de variáveis relacionadas com a confiança na capacidade própria, com a percepção da desejabilidade e com os objectivos na motivação. Neste capítulo analisaremos a influência dos contextos de realização na motivação. Centrar-nos-emos no contexto de realização da sala de aula.

A investigação sobre motivação em educação tem evidenciado o papel de alguns aspectos da dinâmica e da estrutura da sala de aula na motivação dos alunos. Os aspectos dinâmicos referem-se à organização, funcionamento e ambiente do processo de ensino/aprendizagem e os aspectos estruturais à dimensão material e física da organização deste processo. De forma geral, estes últimos são valorizados na medida em que configuram os aspectos dinâmicos. As investigações conduzidas no seio dos modelos recentes de motivação em educação tendem a centrar-se na análise de factores contextuais imediatos e específicos da sala de aula. É sobre estes que nos debruçaremos, não deixando no entanto de fazer referência, numa primeira parte, aos estudos que têm analisado o efeito diferencial das características mais gerais dos grupos de pertença (ou de referência) dos sujeitos na motivação.

I- Introdução: a construção social da "motivação para a realização"

A investigação diferencial da motivação para a realização em função dos contextos sociais tem evidenciado a influência da organização social dos grupos na motivação para a realização. De forma geral são estudadas diferenças de motivação para a realização entre grupos caracterizados por diferentes tipos de organização/estruturação social, diferentes valores, normas e estereótipos¹. Os

¹Os valores, normas e estereótipos desenvolvidos pelos grupos sociais podem referir-se em particular à realização e seus resultados ou a outras dimensões da vida dos sujeitos. São sobretudo os primeiros que têm sido estudados como afectando a motivação para a

estudos diferenciais da motivação para a realização em função dos grupos de pertença dos sujeitos (grupos socio-económicos, de género, urbanos/rurais, culturais) têm evidenciado efeitos consistentes. A influência dos contextos sociais e culturais na motivação para a realização é vista como operando-se através do seu efeito quer no valor quer nas expectativas.

Tal como destacámos no capítulo dois, nos *juízos sobre o valor* (ou desejabilidade) de uma determinada actividade ou resultado, o sujeito parece considerar, entre outros, o grau de *adequação* da actividade. Ou seja, o valor de uma actividade para o sujeito dependerá em parte da adequação social de tal actividade. Por exemplo Maehr (1984) afirma que o contexto socio-cultural afecta o investimento pessoal através da sua influência na saliência e desejabilidade de diferentes possibilidades de acção numa situação determinada. Locke e Latham (1990) afirmam que a investigação sobre o nível de aspiração mostrou repetidamente que os factores sociais normativos desempenham um papel importante no nível de aspiração face a uma tarefa. Acentuámos também, no contexto da análise dos objectivos de natureza social, que quer o valor atractivo quer o valor repulsivo do sucesso e do insucesso parecem derivar em parte da adesão do sujeito a normas e valores sociais dos seus grupos de pertença ou referência.

Estudos recentes têm mostrado que um dos modos interessantes de compreender as diferenças socio-culturais nos padrões de realização consiste em analisá-las à luz da motivação para a realização, nomeadamente de variáveis tais como o valor e as aspirações. O estudo de Fontaine (1990) mostrou a influência de valores, normas, expectativas sociais e práticas educativas familiares (de diferentes grupos socio-económicos-culturais e sexuais) na construção de diferenças de motivação para a realização, nomeadamente na medida em que afectam as aspirações ou o valor do sucesso. Estudos comparando diferentes culturas têm mostrado que uma diferente valorização das tarefas escolares parece ser a

realização. Esta centração deve-se em nosso entender ao facto de existir pouca investigação que analise o efeito conjunto de diferentes motivações.

característica crítica na explicação de variações culturais nos padrões de realização (Duda, 1980, 1981; Fyans, Salili, Maehr, & Desai, 1983; Willig, Harnish, Hill & Maehr, 1983). Cooper e Tom (1984) fazem uma revisão das explicações dadas por diferentes teorias para as diferenças de motivação para a realização entre grupos étnicos e socio-económicos. Referem em particular as teorias de McClelland, de Rosen e de Maehr e respectivas explicações para os efeitos do estatuto socio-económico e da raça na motivação para a realização. Concluem que a relação entre classe social e necessidade de sucesso é robusta. Independentemente do país ou sub-populações de um país "a generally positive relation between social status and achievement striving can be expected" (1984, p. 233). A revisão da investigação destes autores e a discussão dos seus resultados, sugere que estas variáveis são no fundo pseudo-variáveis, que têm subjacentes variáveis associadas com os significados que diferentes grupos socio-económicos e étnicos atribuem à luta pelo sucesso. Estes significados, como acentuam Ames e Ames (1984a) provavelmente relacionam-se de perto com diferentes valores e objectivos respeitantes à luta pelo sucesso. Na revisão da investigação feita por Cooper e Tom, muitas das diferenças culturais no que diz respeito à motivação foram explicadas em termos de conceitos relacionados com o valor. A variável central na investigação inter-cultural relaciona-se com os valores subjacentes da cultura e estas diferenças de valores são o factor motivacional significativo.

Feather (1988) considera que os valores mais gerais agem sobre a motivação na medida em que sensibilizam selectivamente o indivíduo para perceber certos objectos e actividades numa determinada situação, como desejáveis (adquirindo uma valência positiva) ou indesejáveis ou aversivos (adquirindo uma valência negativa).

A referência aos estereótipos sociais explica variações nas *expectativas* e de forma mais geral no auto-conceito de competência entre grupos sociais (Fontaine, 1990).

Uma das linhas de investigação apontadas por Cooper e Tom (1984) para o esclarecimento das diferenças étnicas e socio-económicas na motivação para a realização, é a exploração de diferenças nas cognições associadas à motivação para a realização. O estudo de Fontaine (1990) constitui uma importante contribuição neste sentido. A autora elabora e valida um esquema explicativo sobre os processos de formação e diferenciação da motivação para a realização escolar entre grupos sociais (grupos que se distinguem no que diz respeito ao nível socio-económico, zona de residência e género). Selecciona duas categorias de variáveis que operam em conjunto na determinação de diferenças de motivação para o sucesso entre grupos: variáveis cognitivas "...qui se réfèrent aux représentations des sujets et à leur discours interne, stimulés par la confrontation à des situations de réalisation dans le domaine académique..." (p. 207)¹ e variáveis de ordem social "...qui se réfèrent aux expériences quantitativement ou qualitativement différentes auxquelles ont accès les membres de divers groupes sociaux" (p. 207). A escolha destes dois grupos de variáveis para analisar diferenças de motivação entre grupos, assenta em parte na sua dependência dos valores veiculados pelo meio e das exigências e limites impostos pela realidade (Fontaine, 1990). Na sua perspectiva, os valores sociais mais gerais são veiculados através das práticas educativas dos diferentes grupos sociais, que terão impacto sobre a elaboração do discurso interno do sujeito, quando confrontado com situações de realização. A autora define motivação para a realização como "...le résultat du "discours" du sujet qui se confronte à des situations où le succès ou l'échec sont possibles" (p. 207). Este discurso interno terá consequências no plano comportamental. Os aspectos (ou variáveis) deste discurso destacados como responsáveis pelas diferenças de motivação para a realização constituem as variáveis cognitivas atrás referidas. Assim, os valores e normas sociais são vistas como afectando a motivação em situações de realização através da sua influência em certos aspectos do discurso interno do sujeito nessas situações: "Nous pouvons conclure que le niveau de

¹As variáveis cognitivas são: o conformismo, a expectativa de sucesso, as aspirações ou valor do sucesso, a ansiedade e a motivação para o sucesso.

motivation pour la réussite scolaire des sujets dépendra de facteurs cognitifs généraux (valeur de la réussite scolaire et expectation de réussite), construits en référence aux stéréotypes sociaux et à l'expérience personnelle antérieure, elle-même évaluée et interprétée dans ce cadre" (Fontaine, 1990, p. 214).

Este tipo de estudos relaciona certas características do contexto social com características individuais de motivação, geralmente vistas como mediadoras de diferenças de motivação para a realização entre grupos. Os padrões de motivação assim desenvolvidos poderão reflectir-se nos processos de motivação e comportamentos em situações concretas de realização. Os estudos realizados no contexto dos modelos de motivação em educação procuram por um lado analisar a influência de características particulares dos contextos de sala de aula e por outro especificar os padrões de funcionamento motivacional associados a estas características. Note-se que o estudo do desenvolvimento diferencial e social da motivação para a realização de Fontaine (1990) representa um importante avanço neste sentido, na medida em que analisa em particular os efeitos de práticas educativas específicas na motivação. Trata-se neste caso da análise de práticas educativas familiares. Estas são valorizadas na medida em que transmitem e filtram as normas e valores em vigor nos diferentes grupos sociais, orientando as expectativas e aspirações das crianças (pré-adolescentes) e consequentemente a sua motivação para a realização. Desta forma, sublinha por um lado a dependência das práticas educativas de um contexto mais específico relativamente ao grupo social de pertença e por outro a importância de considerar as particularidades dos contextos a que as crianças estão expostas, para compreender o desenvolvimento da motivação. Finalmente, a autora mostra que a motivação para a realização será também configurada pelas práticas educativas, na medida em que estas afectarão as experiências a que a criança tem acesso, o significado que lhes será atribuído, a adopção de certas estratégias de resolução de problemas e o modo de interpretar os resultados face a tarefas concretas.

II- Efeitos motivacionais do contexto de sala de aula

Um dos aspectos distintivos da aprendizagem em sala de aula é sem dúvida o carácter social desta situação, ausente em condições de aprendizagem independente, nas quais se baseia grande parte da investigação sobre motivação para a realização¹.

A vertente social e interpessoal da situação de aula tem sido um dos aspectos desta situação mais relacionados com a motivação dos alunos. A situação de aula é por natureza uma situação com uma importante dimensão social. Trata-se de um grupo de sujeitos em interacção, com uma estrutura e dinâmica próprias. Formas de organização social diferentes são contudo possíveis e essas diferenças parecem afectar a motivação dos alunos. Na investigação acerca dos factores da situação de ensino/aprendizagem que afectam os processos de motivação dos alunos, a situação de aula é abordada de diferentes perspectivas. São valorizados diferentes resultados do ensino e são examinados diferentes aspectos dos processos motivacionais através dos quais estes efeitos se produzem. Procuramos organizar esta literatura em função dos aspectos da natureza social da sala de aula que têm sido mais frequentemente relacionados com a motivação dos alunos. Assim, debruçar-nos-emos num primeiro ponto sobre o seu carácter competitivo (*versus* cooperativo), o carácter público da realização e resultados de cada aluno, os processos de comparação social inerentes à situação de ensino/aprendizagem em sala de aula, a vertente avaliativa e hierarquizadora da situação de aula e muito em especial o carácter normativo da avaliação. Num segundo ponto analisaremos a temática da distribuição do poder e controlo entre

¹ Note-se no entanto que, como vimos quer no ponto anterior quer no capítulo 3, mesmo em condições de aprendizagem ou realização independentes, devido aos processos de socialização, a dimensão social da realização e da aprendizagem pode afectar a motivação para a realização. É plausível que a presença real (e não apenas representada) dos aspectos sociais da realização acentue tais efeitos.

professor e alunos. Finalmente, o terceiro ponto será dedicado às expectativas e estatutos definidos pela situação relativamente a cada interveniente.

Antes de prosseguir, parece-nos importante distinguir claramente o âmbito e objectivos deste capítulo relativamente a algumas das questões que foram tratadas no capítulo três. Nesse capítulo, procurámos compreender a motivação em função dos objectivos do sujeito. Analisámos nomeadamente os efeitos de objectivos sociais e da dimensão social de outros objectivos na motivação e aprendizagem. Procurámos evidenciar que a utilização de referenciais sociais na orientação da acção em situações de realização (ou seja, os objectivos sociais ou com uma dimensão social) se relaciona com processos e resultados motivacionais particulares. A utilização de tais referenciais (ou seja a adopção de tais objectivos) parece depender quer de características individuais (nomeadamente relacionadas com o desenvolvimento) quer de características das situações concretas em que o aluno se encontra. Ou seja, as características sociais e interpessoais das situações de realização (nomeadamente da situação de aula) podem também estimular ou inibir a adopção de tais objectivos. No entanto, no contexto de uma mesma situação concreta e específica o sujeito pode orientar a sua acção por referência a critérios sociais e interpessoais, o que terá consequências específicas na motivação e aprendizagem. Esta problemática foi tratada no capítulo três. Assim, no que diz respeito a este tipo de objectivos, salientaremos apenas as características da situação de aula que promovem a sua adopção e não os seus efeitos motivacionais, uma vez que essa problemática foi alvo de análise no capítulo três.

1- Comparação social, competição e avaliação

A situação de aula, na medida em que constitui uma situação social, origina processos de comparação, nomeadamente de comparação de níveis de realização. A realização dos outros é uma informação que está disponível na maior parte das situações de ensino/aprendizagem em grupo e que pode ser utilizada pelo aluno para situar a sua própria realização face à realização dos outros.

Dadas as consequências motivacionais debilitantes que apresentam, os processos de comparação social têm sido alvo de interesse no estudo da motivação, quer no que diz respeito aos seus efeitos motivacionais, quer no que diz respeito aos seus determinantes (situacionais e individuais/desenvolvimentais).

O papel da comparação social na motivação nos contextos educativos tem sido analisado por várias abordagens teóricas (Ames, 1984; Bandura, 1981; Ruble, 1983; Schunk, 1984; Veroff, 1969). A comparação social refere-se ao processo de comparação de si próprio com outros (Festinger, 1954). Estas comparações afectam a motivação do aluno, a aprendizagem e a auto-eficácia percebida ou crenças acerca da capacidade académica (Schunk, 1985). A comparação social tem efeitos motivacionais, na medida em que é uma importante fonte de aprendizagem dos comportamentos que são adequados e efeitos informativos, na medida em que informa sobre a capacidade própria numa tarefa. O impacto da comparação social nos comportamentos de realização depende do nível de desenvolvimento dos alunos, das características da situação e das características dos outros com quem o aluno se compara.

A investigação sobre o desenvolvimento da comparação social mostra que as crianças mais novas (até ao segundo ano de escolaridade) não são motivacionalmente afectadas pela comparação da sua realização com a dos outros (Ruble, Parsons, & Ross, 1976).

A teoria cognitiva da aprendizagem social de Bandura (1977a) oferece uma explicação para as relações da comparação social com a realização. De acordo

com esta teoria, o comportamento é função da auto-eficácia percebida, que se refere ao julgamento pessoal acerca da capacidade própria para realizar uma determinada actividade. O sentimento de auto-eficácia pode influenciar as escolhas de actividades, o esforço e persistência face a obstáculos dos alunos. Os alunos que sentem que são capazes, tendem a envolver-se nas tarefas, desenvolvem mais esforço e persistem mais face aos obstáculos, do que os que têm dúvidas acerca da sua capacidade (Bandura & Schunk, 1981; Schunk, 1984). Os alunos desenvolvem a percepção acerca das suas capacidades quer através das suas realizações, quer através da aprendizagem vicariante (por observação), quer através de formas de persuasão, quer ainda de índices fisiológicos. A comparação social da realização própria com a realização dos outros constitui um meio vicariante (por observação) de inferir a auto-eficácia (Bandura, 1981). A comparação com os outros pode promover a auto-eficácia na medida em que a criança crê que se os outros realizam a um determinado nível, ela também poderá fazê-lo, motivando-a a atingir níveis semelhantes (Masters, 1971). Assim, quando está envolvida numa tarefa, a motivação orienta a criança no sentido de atingir o nível dos outros. À medida que observa os progressos que vai fazendo, a auto-eficácia inicial é confirmada, o que por sua vez mantém a motivação. Em conjunto, estes dois processos resultam num desenvolvimento da competência (Schunk, 1984, 1985).

Efeitos motivacionais: A investigação apoiou a previsão teórica de que a informação de comparação social tem efeitos motivacionais fortes na realização dos alunos a partir do 4º ano de escolaridade (Schunk, 1983a; Spear & Armstrong, 1978). Um dos factores que influencia a probabilidade de utilização da comparação social e os seus efeitos é a existência ou não de um critério objectivo de avaliação. A comparação social informa sobre os comportamentos que são adequados. Quando não há critérios absolutos de comportamento ou estes são ambíguos, a adequação do comportamento é julgada por referência ao comportamento geral dos outros. Nos contextos escolares, mesmo na presença de critérios objectivos de realização, os alunos podem mesmo assim interessar-se pela comparação social

para avaliar as suas capacidades de realização relativamente às dos outros (Schunk, 1985). Um segundo factor que afecta a utilização da comparação social é a presença de competição. Numa situação competitiva os alunos têm maior motivação para se compararem com outros (Ames, 1981; Feldman & Ruble, 1977; Mithaug, 1973; Pepitone, 1972; Ruble, Feldman, & Boggiano, 1976).

Efeitos informativos: De acordo com a teoria, o uso de informação comparativa como um critério para a realização, deveria desenvolver elevada auto-eficácia durante o trabalho na tarefa, à medida que o sujeito vai observando os progressos em direcção ao critério. Embora a investigação apoie esta predição, os efeitos da informação comparativa na avaliação das capacidades próprias (auto-eficácia) não são muito fortes. Os resultados dos estudos de Schunk (1983a, b) sugerem que na ausência de informação comparativa os alunos podem focar-se na apreciação de como a sua realização actual se compara com as suas realizações anteriores, o que parece promover mais a auto-eficácia do que a comparação com os outros.

O tipo de efeito da informação de comparação social na auto-eficácia depende das características dos alunos com quem a comparação é feita. A comparação com outros, percebidos como semelhantes, oferece melhor informação para os julgamentos acerca das capacidades próprias do que a comparação com outros percebidos como muito melhores ou muito piores (Bandura, 1981; Suls & Miller, 1977). A comparação com outros "semelhantes" leva a expectativas de realização a um nível semelhante (Goethals & Darley, 1977), ou seja, é motivadora. A comparação com outros muito diferentes, fornece pouca informação sobre o que o próprio conseguirá fazer. Para a maior parte dos alunos os "outros semelhantes" são alunos com uma realização média. A informação comparativa, indicando uma realização média, motiva os alunos a atingir esse critério ("standard") mas pode não promover uma forte auto-eficácia. Por outro lado, para os alunos de elevado rendimento, a informação sobre a realização de

outros alunos de elevada realização pode promover uma elevada auto-eficácia, no caso de os alunos atingirem o nível comparativo.

Resumindo, a informação comparativa, indicando uma realização média, é motivadora para a maior parte dos alunos: motiva para iniciar a tarefa, fazendo o aluno crer que poderá atingir o mesmo nível que os outros. Contudo pode não constituir o modo mais eficaz de elevar as avaliações da capacidade própria. Informar directamente os alunos acerca das suas capacidades ("Tu és capaz de fazer isto") pode motivá-los igualmente mas elevar mais a auto-eficácia (Schunk, 1983a). Quando envolvidos numa tarefa, os sucessos e fracassos reais tornam-se fontes mais importantes de influência nas suas crenças acerca das suas capacidades do que as comparações com iguais (Rubble, Parsons, & Ross, 1976). Assim, a comparação social constitui uma fonte de informação sobre a eficácia própria, mas os seus efeitos parecem situar-se sobretudo ao nível da motivação para iniciar a tarefa, fornecendo ao sujeito por um lado um critério ("standard") a atingir e por outro a crença inicial de que será capaz de o atingir (uma vez que os outros semelhantes também são capazes). Durante a realização da tarefa, a experiência própria de sucessos ou fracassos parece ser a fonte mais importante de informação sobre a capacidade própria, determinando os comportamentos de realização.

Na área da motivação em educação a maior parte da investigação sobre os efeitos motivacionais da situação de aula tem salientado a comparação social e competição como importantes determinantes da motivação dos alunos. Neste contexto, a comparação social é vista como tendo efeitos sobretudo debilitantes, nomeadamente na medida em que interfere com os critérios para a avaliação da realização própria em termos de sucesso ou insucesso.

O modelo da *manutenção da avaliação de si próprio* (Tesser & Campbell, 1985) chama a atenção para a interdependência entre aspectos do comportamento escolar usualmente considerados isoladamente. Aspectos como as relações interpessoais (escolhas de amigos), interesse (valor) pelos assuntos

escolares e realização escolar. Este modelo confere à comparação social um papel de relevo na determinação da motivação. O seu modelo baseia-se em dois pressupostos:

1- Os sujeitos comportam-se de forma a manter ou melhorar a avaliação de si próprios.

2- As relações com os outros têm um impacto substancial na avaliação de si próprio. Este segundo pressuposto refere-se à noção de que a informação de comparação social é importante na avaliação da qualidade da realização própria e portanto a avaliação de si próprio é em grande parte dependente das relações interpessoais.

Os autores propõem dois processos através dos quais a informação de comparação social afecta a avaliação de si próprio: processo de reflexão e processo de comparação. No processo de reflexão, a informação sobre uma boa realização do outro tem um efeito positivo na avaliação de si próprio. O sujeito partilha do engrandecimento que decorre do sucesso do outro. No processo de comparação, a informação sobre uma boa realização do outro tem um efeito negativo na avaliação de si próprio. Confrontada com o sucesso do outro, a qualidade da realização própria é percebida como menor. O modelo prevê que neste último caso a avaliação positiva de si próprio é ameaçada e o sujeito tentará protegê-la, através da utilização de estratégias defensivas face à realização: procurando interferir com a realização do outro dificultando-lhe uma boa realização, distorcendo a percepção acerca da realização do outro (percebendo-a como menos discrepante relativamente à sua própria realização), desvalorizando a área de realização ou melhorando a sua própria realização. Somente a última estratégia parece eficaz para a aprendizagem.

As relações interpessoais (mais especificamente a proximidade psicológica entre os alunos) desempenham um papel de relevo na determinação da motivação e estratégias face às tarefas. A proximidade psicológica é definida em termos de semelhança de sexo e raça e de amizade. Por um lado os processos

de comparação social (processos de reflexão e de comparação) são atenuados quando a proximidade psicológica diminui. Por outro lado, o aumento da proximidade psicológica levará o sujeito a alterar ou a relevância (importância percebida da área de actividade para a definição de si próprio) ou os comportamentos face à tarefa:

- À desvalorização (diminuição da relevância) da área de realização (em que se inscreve uma dada tarefa) nos casos em que os outros psicologicamente próximos têm níveis de realização superior ao nível individual de realização. À valorização (aumento da relevância) da área de realização nos casos em que os outros psicologicamente próximos não têm níveis de realização superiores ao nível individual de realização.

- A tentar melhorar a realização própria ou diminuir a realização dos outros nos casos em que a área de actividade é relevante para o sujeito. Se a área de actividade não é relevante para o sujeito, o aumento de proximidade psicológica não levará a tentativas de melhorar a realização própria.

Qualquer destas estratégias se destina a maximizar uma avaliação positiva de si próprio. Finalmente, o modelo prevê que as relações interpessoais (nomeadamente a proximidade psicológica) podem ser instrumentalizadas pelo sujeito no sentido de garantir uma avaliação positiva de si próprio. Ou seja, o sujeito alterará a proximidade psicológica dos outros em função do modo como o seu nível de realização se compara com o nível de realização dos outros e da relevância da área de actividade:

- Diminuindo-a quando a realização dos outros excede a realização própria e a área é relevante.

- Aumentando-a quando a realização dos outros excede a realização própria e a área não é relevante.

O modelo sugere que os efeitos da comparação social são afectados pelas relações interpessoais, em particular pela proximidade psicológica entre os sujeitos e que a informação de comparação social pode ter efeitos negativos ou

positivos na motivação e comportamentos face à realização. A informação de que a realização dos outros excede a realização própria terá efeitos sobretudo negativos quando a proximidade psicológica relativamente a esses outros é grande e pode resultar na desvalorização da área de realização ou na diminuição da realização dos outros. Uma terceira consequência possível é mais positiva: melhoria da realização própria. Note-se no entanto que esta última predição do modelo não obteve apoio suficiente por parte da investigação: foram encontradas apenas correlações moderadas entre a ameaça decorrente de uma boa realização do outro e uma melhoria da realização própria. Quando a proximidade psicológica é pequena, a informação sobre a realização dos outros afectará pouco o sujeito. A informação de comparação social pode ainda levar a um distanciamento psicológico quando o outro excede o nível de realização própria numa área de actividade relevante para o sujeito. Os autores sugerem ainda que a comparação social pode ter efeitos positivos na avaliação de si próprio através do processo de reflexão. Os resultados superiores dos colegas nem sempre têm como efeito uma diminuição da avaliação de si próprio. O aluno pode beneficiar do mais alto nível de realização do colega, aumentando a avaliação de si próprio, através de processos de reflexão: fazendo reflectir em si próprio o sucesso do outro, sentindo-o como se fôsse também um sucesso próprio. O uso deste processo depende de duas variáveis: o valor da área de realização em questão, i. é, a importância da área de realização para a definição de si próprio e a proximidade psicológica do colega. Se a área de realização em questão não é importante para a definição de si próprio e o outro está psicologicamente próximo, o aluno tirará benefícios para si próprio dos sucessos do outro, através de processos de reflexão. Se o valor da área de realização é importante para o aluno, os processos de comparação são mais importantes que os de reflexão, e o aluno tenderá a afastar-se psicologicamente do outro e/ou a melhorar a sua própria realização e/ou a diminuir a realização do outro (realmente ou percebendo-a como mais baixa). Na medida em que os processos de reflexão operam quando a área de realização não é relevante para o sujeito o

resultado poderá traduzir-se numa ilusão de competência. Efectivamente, de acordo com a própria definição de relevância dos autores, uma área de actividade não relevante é uma área em que o sujeito não está disposto a investir, empenhar-se ou desenvolver esforço. O modelo sugere de forma geral que a dimensão interpessoal dos contextos de realização parece dificultar e debilitar a motivação para a realização.

No contexto da abordagem atribucional, Nicholls, Covington, Stipeck, Maehr e Hill analisam os efeitos da competição na motivação e os processos psicológicos subjacentes de comparação social, através dos quais estes efeitos se processam.

No modelo de Nicholls a comparação social é vista como afectando a motivação, nomeadamente na medida em que afecta os objectivos do sujeito e as experiências subjectivas (significado dos resultados, critérios utilizados na avaliação de si próprio e atribuições) e comportamentos (comportamento face ao desafio e nível de realização) a eles associados. Nicholls distingue dois tipos de objectivos de realização: ser competente no sentido menos diferenciado do termo, que consiste em tentar melhorar o seu próprio nível de realização anterior e ser competente no sentido mais diferenciado do termo, objectivo este que consiste em tentar superar o nível de realização dos outros. Ou seja, neste último caso há uma referência à realização dos outros, ao modo como a realização própria se compara com a realização dos outros. Nicholls mostra que algumas condições situacionais e das tarefas estimulam a adopção de um ou outro destes objectivos¹. Não é a mera disponibilidade da informação de comparação social que é problemática. É quando esta informação é enfatizada (Jagacinski & Nicholls, 1987) que a relação entre esforço, resultado e afecto é minada. O autor considera que de uma forma geral os factores que aumentam as preocupações com a avaliação da capacidade própria, aumentam a utilização da concepção mais diferenciada de capacidade, ou seja, o objectivo ser competente no sentido mais diferenciado do

¹ Note-se que Nicholls considera que a adopção do segundo tipo de objectivos só é possível a partir de um certo nível de desenvolvimento (cf. Capítulo 3.)

termo. Alguns destes factores são: a ansiedade, a saliência de incentivos exteriores à própria tarefa, uma alta valorização do sucesso na tarefa, ênfase na comparação com os outros. Isto é, quando as competências em questão são valorizadas, e prevalecem condições avaliativas ou competitivas, aumenta o envolvimento no *eu*. Mais especificamente, situações de teste, condições competitivas (Jagacinski & Nicholls, 1983) e situações em que a realização e seus resultados são públicos (*public self-awareness*) (Diener & Srull, 1979; Scheier & Carver, no prelo), promovem o uso de uma concepção diferenciada de capacidade e o envolvimento no *eu* (estado psicológico em que o objectivo é demonstrar elevada competência no sentido mais diferenciado do termo), condições estas que têm efeitos debilitantes na motivação (cf. capítulo três).

Covington estuda a motivação para o sucesso como sendo determinada sobretudo pelo desejo de proteger o sentimento de valor próprio (auto-estima). A protecção da auto-estima é descrita por este autor como uma tendência geral do indivíduo para manter e desenvolver uma imagem de si positiva, no sentido de obter a aprovação dos outros e de si próprio e de evitar a desaprovação. O autor considera que em sala de aula, o sentimento de capacidade própria constitui a principal manifestação da motivação para a protecção da auto-estima. Ou seja, o sentimento de valor próprio torna-se dependente das percepções de capacidade própria. A manutenção de um sentimento de capacidade elevada é vista por Covington como muito dificultada devido ao carácter competitivo da maior parte das situações de ensino/aprendizagem em sala de aula. Nestas situações o sentimento de capacidade e de valor próprio são facilmente ameaçados, o que faz com que os alunos se centrem fundamentalmente na defesa destes sentimentos, o que por sua vez tem consequências debilitantes na motivação em sala de aula.

Uma das características da situação de aula responsável pelos seus efeitos motivacionais debilitantes, é a utilização de critérios de avaliação normativos, nos quais o sucesso é definido através de critérios relativos (aos outros ou a uma norma). A utilização deste tipo de avaliação promove, de acordo com o autor, a atribuição

dos resultados à capacidade, i. é., os alunos percebem a capacidade como o ingrediente central do sucesso académico, sendo assim o sentimento de capacidade (e de valor-próprio) facilmente ameaçado pelos insucessos. Por outro lado, a utilização de critérios normativos não oferece oportunidades suficientes de sucesso para todos os alunos. Há uma pequena quantidade de recompensas disponíveis - as recompensas são atribuídas apenas a alguns (aos melhores), em função do seu sucesso relativo ou normativo. Deste modo, os insucessos são muito prováveis. A alta probabilidade de insucesso e a sua conotação com incapacidade, derivadas do carácter competitivo da situação, levam os alunos a desenvolver um conjunto de estratégias no sentido de evitar o insucesso, estratégias essas que são disfuncionais para a motivação e aprendizagem em sala de aula. O aluno desenvolve uma série de comportamentos tais como o desinteresse, desatenção, absentismo, passividade, evitando assim o risco de fracasso. Nas situações competitivas, devido à elevada probabilidade de insucesso, qualquer esforço é ameaçador, na medida em que uma atribuição ao esforço associada a um insucesso acentua a percepção de incapacidade. Na impossibilidade de utilizar estas estratégias comportamentais, utilizará estratégias cognitivas tais como a atribuição dos insucessos a factores externos (pelos quais não pode ser responsabilizado) ou a escolha de objectivos extremamente difíceis (por cujo atingimento não poderá ser responsabilizado) ou extremamente fáceis (garantindo que não terá insucesso). Comum a todos estes tipos de estratégias decorrentes do carácter competitivo da situação, é a orientação do aluno para evitar o insucesso. Ou seja, a consequência principal deste tipo de situações parece operar-se ao nível dos objectivos do sujeito: de entre os motivos considerados por Covington como dominantes em sala de aula - lutar pelo sucesso (que no seu modelo corresponde a um objectivo de *aprendizagem*) e evitar o insucesso - o carácter competitivo da situação parece ter como efeito fundamental a opção pelo segundo tipo de objectivo. Finalmente, para além de promover no aluno uma orientação para evitar o insucesso, este tipo de situação pode levar a um outro padrão de comportamento

de realização altamente disfuncional que Covington e Omelich (1985) designaram por "aceitação do insucesso".

O modelo de Covington oferece algumas linhas de orientação para a organização do ensino. A dinâmica da manutenção do valor próprio em situação de aula descrita por este autor sugere a necessidade de reduzir a ameaça de insucesso e o impacto das percepções de capacidade sobre a motivação. No sentido de reduzir a ameaça do insucesso, o autor sugere que se estabeleçam recompensas suficientes, atribuídas em função de critérios absolutos (e não normativos). A quantidade de recompensas deve ser suficiente, de modo a que os alunos não sejam forçados somente a evitar o insucesso dada a falta de oportunidade para lutar pelo sucesso. Covington salienta que a insuficiência de recompensas disponíveis em sala de aula é um dos factores chave na promoção e manutenção de comportamentos orientados para evitar falhar e na consequente deterioração do desejo de aprender. Para que haja recompensas suficientes é necessária uma alteração drástica das situações de tipo competitivo, exigindo a possibilidade de todos os alunos serem recompensados, independentemente do seu nível de capacidade. De acordo com o autor, a investigação sugere três formas de igualizar as oportunidade de acesso às recompensas: através do estabelecimento de critérios absolutos de sucesso, através de critérios de sucesso baseados no nível anteriormente atingido pelo próprio sujeito e através de estruturas cooperativas de aprendizagem. Qualquer uma destas estratégias tem como efeito redefinir o sucesso em termos de atingimento de objectivos ou critérios próprios, em vez de superação da realização dos outros. O desejo de aprender exige não só a disponibilidade de recompensas, mas também a atribuição dos resultados ao esforço. Ou seja, é necessário reforçar a relação atribucional do esforço com o resultado e contrariar a crença de que a capacidade é a causa determinante dos resultados, de modo a promover o sentimento de controlo pessoal. A competição aumenta a saliência da capacidade como principal causa percebida para os resultados. Quando o insucesso é atribuído à falta de capacidade, o envolvimento

na tarefa diminui. As estruturas de tipo cooperativo ou individualizado produzem, de acordo com o autor, uma mudança no foco da atribuição: da capacidade para o esforço. Neste tipo de estruturas os alunos terão menos medo de tentar, de se esforçar, uma vez que o esforço não se reflectirá negativamente na percepção da capacidade em caso de insucesso. Neste tipo de situações, são possíveis outras interpretações dos insucessos, tais como: uma deficiente análise da tarefa ou o desenvolvimento de pouco esforço. Estes são factores que o aluno pode controlar. No sentido de validar as sugestões atrás referidas, Covington (1984) refere alguns dos resultados do Berkeley Teaching/Learning Project (Covington, 1983, 1985; Covington & Jacoby, 1972; Covington & Omelich, 1979c) projecto de análise motivacional das estruturas de aprendizagem orientadas para a mestria. Neste contexto compararam os resultados de quatro grupos de alunos: um grupo em que os alunos foram colocados numa situação de aprendizagem na qual a avaliação era referida à norma e outro no qual o sistema de avaliação era referido ao critério. Cada um destes grupos foi ainda dividido. Metade dos alunos tinham duas tentativas para realizar uma tarefa e a outra metade apenas uma tentativa. Avaliaram os efeitos destas quatro condições no que diz respeito a diferentes variáveis motivacionais, de entre as quais as percepções de co-variação entre o esforço e os resultados, grau de confiança de atingir os objectivos e nível de realização. A combinação da utilização de critérios relativos e da possibilidade de ter duas tentativas revelou-se a mais positiva no que diz respeito às variáveis avaliadas. Por outro lado, este estudo revelou as fontes dessa superioridade: (1) O nível de realização e a segurança de conseguir um determinado resultado dependem do *número de oportunidades* oferecidas para tentar atingir o objectivo. (2) A percepção de controlo pessoal via a percepção de co-variação entre esforço e resultado, dependem da combinação de *critérios absolutos e do número de oportunidades*.

Em resumo, Covington considera que é fundamental diminuir o impacto da percepção da capacidade própria, fomentando a intervenção de outras motivações que permitam ao aluno experienciar o sucesso. A possibilidade de

obter sucesso, de experienciar progressos na realização reduz a importância do papel das percepções de capacidade. O autor chama a atenção para o facto de que todas as orientações para a organização da situação de ensino/aprendizagem constituem estratégias que visam diminuir e não eliminar o impacto do papel da percepção de capacidade própria: "...we must never dismiss or belittle ability as a major ingredient in achievement. Indeed, even in the example of a mastery learning paradigm, the impact of ability was not negated as much as simply suspended temporarily for the immediate purposes of acquiring a particular subject-matter competency" (Covington, 1984, p. 106).

Stipek (1984) e Eccles (Parsons), Midgley e Adler (1984) exploram a existência de relações causais entre as experiências escolares das crianças ao longo dos anos de escolaridade e mudanças desenvolvimentais na motivação académica das crianças. Neste sentido revêm a investigação sobre os determinantes das variações na motivação para a realização: por um lado o impacto dos processos de sala de aula na motivação dos alunos e por outro as mudanças, relacionadas com a idade, nas orientações motivacionais e no modo como as crianças compreendem as experiências de realização. Da revisão das mudanças desenvolvimentais na motivação académica concluem que a orientação para a realização declina ao longo da idade e que o declínio é especialmente acentuado quando a criança entra pela primeira vez para a escola e de novo quando entra para o grau que se segue à escola primária. As mudanças nas crenças e atitudes face à realização são vistas como tendo por base mudanças sistemáticas nas experiências sociais das crianças e em particular no ambiente escolar, que influenciam os processos cognitivos usados pelas crianças para interpretar as suas experiências. Duas variáveis dos ambientes escolares são vistas como especialmente importantes para a compreensão do declínio nas atitudes face à realização: práticas que focam a atenção das crianças na avaliação da capacidade e na comparação social mais do que no envolvimento na tarefa e

práticas que levam a um controlo do ambiente de aprendizagem muito centrado no professor e pouco centrado no aluno.

Stipek defende que o desenvolvimento da motivação para a realização é função de uma complexa interacção entre mudanças na criança e no ambiente.

Figura 4.1- Mudanças desenvolvimentais nas cognições relacionadas com a realização (Stipek, 1984, p. 167)

AMBIENTE DA SALA DE AULA

Aumenta a estrutura e formalidade do ambiente da sala de aula.

Diminui a quantidade de reforço social; o reforço social é cada vez mais contingente com a realização académica e menos com o bom comportamento.

Aumentam as oportunidades de comparação social:

- diminui a individualização;
- aumenta a instrução dirigida à turma como um todo;
- aumentam os agrupamentos estáveis, em função da capacidade;
- aumenta o uso de sistemas de classificação normativos.



PROCESSAMENTO DO "FEEDBACK"

Diminui a atenção ao "feedback social; aumenta a atenção ao "feedback" objectivo e a representação simbólica da realização.

Aumenta a tendência para a comparação social.

Aumenta a consideração pela informação normativa contida nas classificações escolares.

Os julgamentos objectivos diferenciam-se progressivamente dos desejos.

Diferenciam-se os conceitos de esforço e capacidade; o conceito de capacidade é interpretado como um factor estável.



COGNIÇÕES RELACIONADAS COM A REALIZAÇÃO

Diminuem as expectativas de sucesso; aumenta a correlação entre as expectativas e a realização passada.

A competência própria é percebida como mais baixa; aumenta a correlação entre avaliação de si próprio e indicadores objectivos de realização e avaliações do professor.

As atribuições causais aos resultados diferenciam-se progressivamente: do esforço (indistinto da capacidade) para esforço e capacidade como factores causais distintos; aumenta a importância da capacidade (relativamente ao esforço) como causa dos resultados.

A autora considera que o desenvolvimento das competências de processamento de informação determina, em interacção com as características do ambiente, a motivação para a realização. No que se refere à comparação

social, apresenta estudos que mostram que as crianças até ao 2º ano de escolaridade não comparam a sua realização com a dos outros (Boggiano & Ruble, 1979; Ruble, Boggiano, Feldman, & Loebl, 1980; Veroff, 1969) e que a sua auto-avaliação é relativamente pouco afectada pela informação comparativa (Ruble, Parsons, & Ross, 1976; Ruble *et al.*, 1980). Assim, as crianças nos primeiros anos de escolaridade não são sensíveis a uma fonte de informação potencialmente indicadora de baixa competência. Isto pode explicar a manutenção de altas expectativas e de uma visão positiva das suas competências.

Por outro lado, à medida que a criança progride na escolaridade, vai encontrando ambientes progressivamente mais focados na realização normativa, por oposição ao foco no desenvolvimento de competências, progressivamente mais estruturados e formais. As oportunidades de comparação social aumentam à medida que diminui a individualização, aumenta o ensino dirigido à turma no seu conjunto, aumentam os agrupamentos em função da capacidade e aumenta a utilização de um sistema de avaliação normativo. A quantidade de "feedback" normativo e as oportunidades de comparação social aumentam e a quantidade de reforço social diminui e torna-se progressivamente mais contingente com a realização académica e menos contingente com o bom comportamento ao longo da escolaridade. Estas mudanças nos ambientes reforçam a mudança no sentido de uma preocupação e atenção crescente com a informação normativa. As características das situações de aprendizagem e em particular a dimensão de comparação social afectam as cognições, atitudes e emoções relacionadas com a realização, isto é., a motivação para a realização e consequentemente o comportamento de realização das crianças.

Assim, quer devido ao desenvolvimento das capacidades de processamento cognitivo quer devido a características das situações de aprendizagem a motivação das crianças é progressivamente mais afectada pelos aspectos competitivo, normativo e de comparação social dos contextos de realização. Estes aspectos são vistos como afectando negativamente a

expectativa de sucesso, percepção da competência própria, atribuições, valores, afectos e tipo de objectivos perseguidos pelos alunos que, de acordo com Stipek, explicam as mudanças nos comportamentos face à realização (reacções ao insucesso, desânimo aprendido, ansiedade, confiança na abordagem das tarefas) ao longo do desenvolvimento e da progressão escolar.

A autora debruça-se em particular sobre os efeitos do "feedback". A natureza do "feedback" que as crianças recebem, a que as crianças atendem e que as crianças processam, muda ao longo da escolaridade. A autora distingue quatro tipos de "feedback": "feedback" social, "feedback" simbólico, "feedback" objectivo e "feedback" normativo.

Uma das formas que o "feedback" pode assumir em sala de aula, é a avaliação social sob forma de elogio ou crítica. Para as crianças até ao 1º ano de escolaridade, os elogios ou críticas parecem mais determinantes das cognições relacionadas com a realização do que a real realização nas tarefas. Assim, por exemplo, o "feedback" objectivo (informação factual sobre a realização passada) não afecta as expectativas de sucesso futuro, nem a percepção da competência própria; por outro lado, a informação normativa contida no "feedback" simbólico não é considerada pelas crianças: as crianças ficam tão satisfeitas com um "satisfaz muito" quando houve poucas notas destas na turma como quando houve muitas notas destas na turma (Stipek, 1984). Ou seja, as crianças atendem especialmente à avaliação social. Stipek indica alguns dos aspectos do ambiente educativo dos primeiros anos de escolaridade que podem contribuir para a centração das crianças nas avaliações sociais mais do que no "feedback" directamente relacionado com a realização ("feedback" simbólico, objectivo ou normativo). Com base nas suas observações e em alguns estudos, afirma que o reforço social parece ser a forma predominante de avaliação e apesar da ocorrência de "feedback" simbólico (prendinhas, atribuição de estrelas), este é frequentemente atribuído em conjunto com comentários verbais. Por outro lado, o reforço social dado pelas realizações é tipicamente positivo e o elogio não é

contingente apenas a bons níveis de realização. A ênfase no reforço social (quer por parte da criança quer por parte dos ambientes educativos) permitirá percepções elevadas da competência própria e elevadas expectativas de sucesso. É precisamente a crescente ênfase no "feedback" normativo e na comparação social que é vista como responsável pelo declínio das percepções da competência própria e das expectativas de sucesso ao longo da escolaridade. Para além do desenvolvimento das capacidades de processar a informação normativa, Stipek afirma que há mudanças ambientais que "undoubtedly reinforce a shift toward increasing concern and attention to normative information" (1984, p. 165). A quantidade de "feedback" normativo e as oportunidades de comparação social aumentam ao longo da escolaridade. Por exemplo, os contextos de sala de aula tendem a exigir o mesmo nível de realização a todas as crianças (diminui a individualização), agrupam as crianças por níveis de capacidade (oferecendo assim informação normativa). Aumenta o ensino dirigido ao conjunto da turma e assim a visibilidade pública do nível de cada aluno e consequentemente as oportunidades de comparação. Os professores salientam mais frequentemente a realização de alguns alunos como exemplo para os colegas. Todas estas práticas aumentam a disponibilidade e saliência da informação normativa.

Eccles (Parsons), Midgeley e Adler (1984) consideram também que a saliência da comparação social e da competição na avaliação da capacidade, é uma das características do ambiente escolar responsável pelo declínio na motivação e no rendimento escolar dos alunos. Ao longo dos anos de escolaridade, os ambientes escolares salientam progressivamente a informação de comparação social. Sobretudo após o final da escolaridade primária, há uma mudança abrupta no ambiente escolar. Há um professor diferente para cada disciplina e os alunos passam, no máximo, uma hora por dia com cada professor, o que torna a relação professor/aluno mais formal e mais baseada na realização académica do aluno. A avaliação torna-se mais rigorosa e aumenta o uso de sistemas de classificação competitivos. Frequentemente o leque de variação de

capacidade entre os alunos diminui, aumentando a saliência do valor da alta capacidade. Os autores defendem que este tipo de mudanças reforça os aspectos de comparação social e os aspectos competitivos da aprendizagem bem como o ênfase na demonstração de capacidade. Assim, o sistema de avaliação, por exemplo, tem efeitos importantes na motivação. A avaliação tradicional, baseada na avaliação externa das capacidades, foca a atenção dos alunos na comparação das capacidades próprias com a capacidade dos outros e afecta negativamente o nível de realização e motivação, especialmente dos alunos mais ansiosos. Os sistemas de avaliação baseados em critérios individuais, em cuja definição o aluno participa, produzem efeitos mais positivos na realização e motivação. Os autores referem também a investigação sobre os efeitos de diferentes tipos de estrutura (competitiva, cooperativa e individualizada), como evidenciando os efeitos negativos da comparação social e da competição na motivação. O agrupamento dos alunos em função do seu nível de capacidade é outro procedimento que, enfatizando a comparação social, tem efeitos negativos sobre as atitudes face à realização e sobre a motivação.

O modelo de investimento pessoal de Maehr (1984) pode ser sintetizado em dois enunciados: 1- O investimento em determinadas actividades depende do significado que as actividades têm para o sujeito. 2- O significado é composto por três cognições relacionadas entre si: Objectivos, conceito de si próprio e possibilidades de acção.

Maehr considera dois tipos de determinantes que interagem na determinação do significado e do investimento pessoal: factores da situação e do indivíduo. Define quatro categorias de antecedentes: características da situação de aula, experiência pessoal, informação e contexto socio-cultural. No que diz respeito à influência da situação presente em que o indivíduo se encontra, Maehr salienta dois aspectos que afectam o significado: as expectativas sociais e as características da tarefa.

No que diz respeito às *características das tarefas*¹ de sala de aula, Maehr considera por um lado a importância das características físicas e estruturais das tarefas, que tornam algumas tarefas especialmente interessantes e motivadoras do investimento em si próprias e por outro lado as condições socio-psicológicas que envolvem a tarefa. Quanto às primeiras, considera, com base numa revisão da investigação, que as tarefas com um nível óptimo de incerteza e imprevisibilidade, são de forma geral mais atractivas. Quanto às condições socio-psicológicas das tarefas, considera que o factor crítico são as avaliações da realização. O modo como a avaliação é comunicada é fundamental para a motivação. Por exemplo a ênfase na avaliação externa (com base nos testes ou na avaliação do professor) pode elevar momentaneamente a realização de alguns alunos, mas tem efeitos negativos na motivação contínua dos alunos (Maehr, 1976). A aplicação do seu modelo de investimento pessoal para a interpretação destes resultados, sugere que as condições de avaliação tendem a afectar a definição dos objectivos por parte do aluno (Maehr, 1983). Mais especificamente, a avaliação externa tende a pôr de lado o estabelecimento de objectivos intrínsecos, relacionados com a tarefa. Os alunos tornam-se responsivos somente quando as recompensas externas são uma característica predominante da situação. A ênfase na avaliação externa promove uma atmosfera competitiva, criando uma orientação para o envolvimento no *eu*.

O papel da *informação* na determinação do significado é especialmente importante no que diz respeito às possibilidades de acção. As opções percebidas são determinadas pela informação disponível. Os factores socio-culturais desempenham um papel especialmente relevante nas possibilidades de acção, na medida em que tornam certas opções comportamentais mais salientes e aceitáveis do que outras.

Hill explora os efeitos debilitantes da ansiedade na realização em situação de testes de avaliação escolar e faz uma revisão da investigação sobre soluções para o problema. Afirma que os alunos com alta ansiedade face aos testes ou

¹ O papel das expectativas será tratado adiante.

atribuições negativas face à realização nos testes, não demonstram o que realmente sabem (Hill, 1980) e que as situações competitivas são grandemente responsáveis por estes efeitos.

Assim, Hill sublinha que os efeitos debilitantes da ansiedade face aos testes são particularmente fortes em situações altamente avaliadoras, tais como as situações de teste escolar (Atkinson, 1980), situações nas quais a motivação positiva para a realização é suplantada pela motivação negativa (ansiedade relacionada com o medo de falhar) afectando a escolha de tarefas de diferente dificuldade (risco assumido), a persistência na tarefa e o nível de realização, tal como foi amplamente demonstrada por Atkinson e Feather (1966) e Atkinson e Raynor (1974). Por outro lado, acentua que a investigação revelou efeitos fortemente debilitantes da ansiedade face aos testes, na realização e progresso escolar dos alunos da escola primária (Sarason, Davidson, Lighthall *et al.*, 1960; Sarason, Hill & Zimbardo, 1964). Este grupo de investigadores mostrou também que os efeitos da ansiedade observados em situações de teste altamente avaliativas diminuem e ocasionalmente são mesmo invertidos, em condições mais relaxadas, do tipo lúdico. Hill considera que o carácter competitivo das situações escolares é responsável pelos fortes efeitos da motivação debilitante face aos testes, na medida em que as consequências do insucesso são negativas e públicas. O medo de falhar e a desaprovação social estão subjacentes a muitos dos efeitos debilitantes da motivação face aos testes (Atkinson & Feather, 1966; Hill, 1976; Sarason *et al.*, 1960). Com base numa revisão de investigação sobre os efeitos dos procedimentos de avaliação (tipo teste) na motivação e nas competências de realização de testes, afirmam que as principais características da situação de teste que contribuem para os efeitos debilitantes são: (1) os limites de tempo. (2) a dificuldade do material do teste que determinam experiência de insucesso. (3) as instruções sobre o teste e os formatos das perguntas e das respostas. Bodine e Hill (1983) desenvolverem um programa de investigação no sentido de encontrar soluções para o problema da motivação debilitante face aos testes. Duas das

componentes desse programa consistem em: (1) procedimentos a aplicar nas situações de teste que optimizam a realização de todos os alunos e (2) programas de treino em sala de aula para desenvolver competências de realização de testes e competências motivacionais para lidar com as situações de teste, tais como o comportamento centrado na tarefa, estratégias de resolução de problemas, motivação positiva (centração no esforço, relaxamento, estabelecimento de objectivos realistas e tranquilização quanto às expectativas do avaliador).

Em síntese, os modelos desenvolvidos no contexto da abordagem atribucional mostram que o impacto motivacional da competição é produzido através do seu efeito nas atribuições, emoções, utilização da informação e atenção. Nicholls, Covington e Ames mostram que os efeitos da competição se traduzem pela promoção de um estado de envolvimento no *eu* e dificultam um estado de envolvimento na tarefa. Ames apresenta um conjunto de resultados de investigação que mostram claramente a relação directa entre o carácter competitivo do ambiente e as atribuições à capacidade e ao esforço. Mostra ainda como o carácter mais ou menos competitivo da situação promove diferentes concepções de sucesso e de esforço, produzindo motivações qualitativamente diferentes. Stipeck evidencia que os processos de comparação social interferem no desenvolvimento de diferentes concepções de capacidade. Maehr analisa o modo como a competição afecta o tipo de objectivos que os alunos prosseguem. Hill analisa as consequências emocionais associadas com a comparação social, especificamente no que se refere à ansiedade.

A utilização da informação de comparação social parece apresentar um padrão desenvolvimental, correspondente ao desenvolvimento dos processos de julgamento dos sujeitos, no sentido da adopção de uma perspectiva progressivamente mais objectiva, que tem em conta a observação dos parceiros sociais (Nicholls, 1984a, b). Não é porém claro se este padrão de desenvolvimento é consequência da progressiva acentuação das normas de realização por parte do

sistema escolar ao longo da escolaridade ou se se trata de um padrão desenvolvimental relativamente independente, a que o sistema escolar responde. Por outro lado, este tipo de informação pode ser salientado pelo professor na sala de aula através do sistema de avaliação utilizado, como é o caso da avaliação normativa, e através do tipo de comportamentos, atitudes e resultados valorizados e reforçados.

A dimensão normativa e de comparação social da realização escolar é vista por esta autora como afectando negativamente a motivação dos alunos. Seja qual for o peso dos factores individuais, as mudanças no ambiente são necessariamente importantes na determinação da crescente atenção e preocupação com a informação normativa ou de comparação social: "Thus, children's interest in social comparative information might be accelerated or decelerated by creating certain kinds of educational environments that make salient social comparison, or that de-emphasize it" (Stipek, 1984, p. 166).

Os ambientes que enfatizam a avaliação, a comparação social e a competição tendem a aumentar o foco da atenção em si próprio ou orientações do tipo envolvimento no eu que se associam a efeitos debilitantes na motivação (em especial na avaliação de si próprio) e no nível de realização para a maior parte dos alunos, com excepção dos mais competentes e confiantes.

Apresentaremos seguidamente os modelos de Johnson e Johnson e de Ames sobre os efeitos motivacionais contrastantes de diferentes tipos de organização social de sala de aula que se distinguem basicamente no que diz respeito à dimensão de comparação social.

1.1- Situações de aula de tipo competitivo, cooperativo e individualizado

A competição e comparação social são vistas em diferentes modelos da motivação em educação como responsáveis por um conjunto de efeitos

motivacionais debilitantes. Em contraste, a cooperação e a minimização da comparação social são vistas como contrariando motivações debilitantes ou mesmo produzindo efeitos motivacionais positivos. Um dos aspectos da organização e gestão do processo de ensino/aprendizagem em sala de aula que tem sido relacionado com a motivação diz respeito à estrutura de objectivos/reforços. Os estudos nesta linha, têm-se centrado na análise dos efeitos diferenciais de diferentes tipos de estruturas de objectivos/recompensas na motivação e rendimento dos alunos: estruturas competitivas, cooperativas e individualizadas. Estas estruturas são caracterizadas sobretudo por criarem diferentes oportunidades de comparação social e de competição.

Johnson e Johnson (1985) analisam as relações entre diferentes padrões de interacção em sala de aula e a motivação para a realização. Consideram que estas relações são em parte explicadas pelos efeitos dos padrões de interacção nos sistemas de motivação dos alunos que por sua vez afectam o nível de realização e as expectativas futuras de resultados. Os sistemas de motivação envolvem um conjunto de variáveis: motivação intrínseca e extrínseca, probabilidade subjectiva de sucesso, incentivos para a realização, curiosidade epistémica e motivação contínua, atitudes face aos conteúdos de aprendizagem e face à organização interpessoal e, finalmente, persistência nas tarefas.

Com base nas concepções de Deutsch (1949, 1962), Johnson e Johnson definem três tipos de situação social: situação cooperativa, situação competitiva e situação individualizada. A distinção entre estes três tipos de situação é feita com base no tipo de interdependência entre os objectivos dos seus membros. Na situação cooperativa, os objectivos dos diferentes indivíduos relacionam-se estreitamente, de tal forma que existe uma correlação positiva entre o atingimento dos objectivos de um dos indivíduos e o atingimento dos objectivos dos outros: "An individual can obtain his or her goal only if the other participants can obtain their goals" (p. 251). Na situação competitiva, os objectivos dos diferentes indivíduos relacionam-se estreitamente, mas de forma que existe uma correlação negativa

entre o atingimento dos objectivos de um indivíduo e o atingimento dos objectivos dos outros: "An individual can obtain his or her goal only if the other participants cannot obtain their goals" (p. 251). Na situação individualizada, não há qualquer correlação entre o atingimento dos objectivos de um indivíduo e o atingimento dos objectivos dos outros.

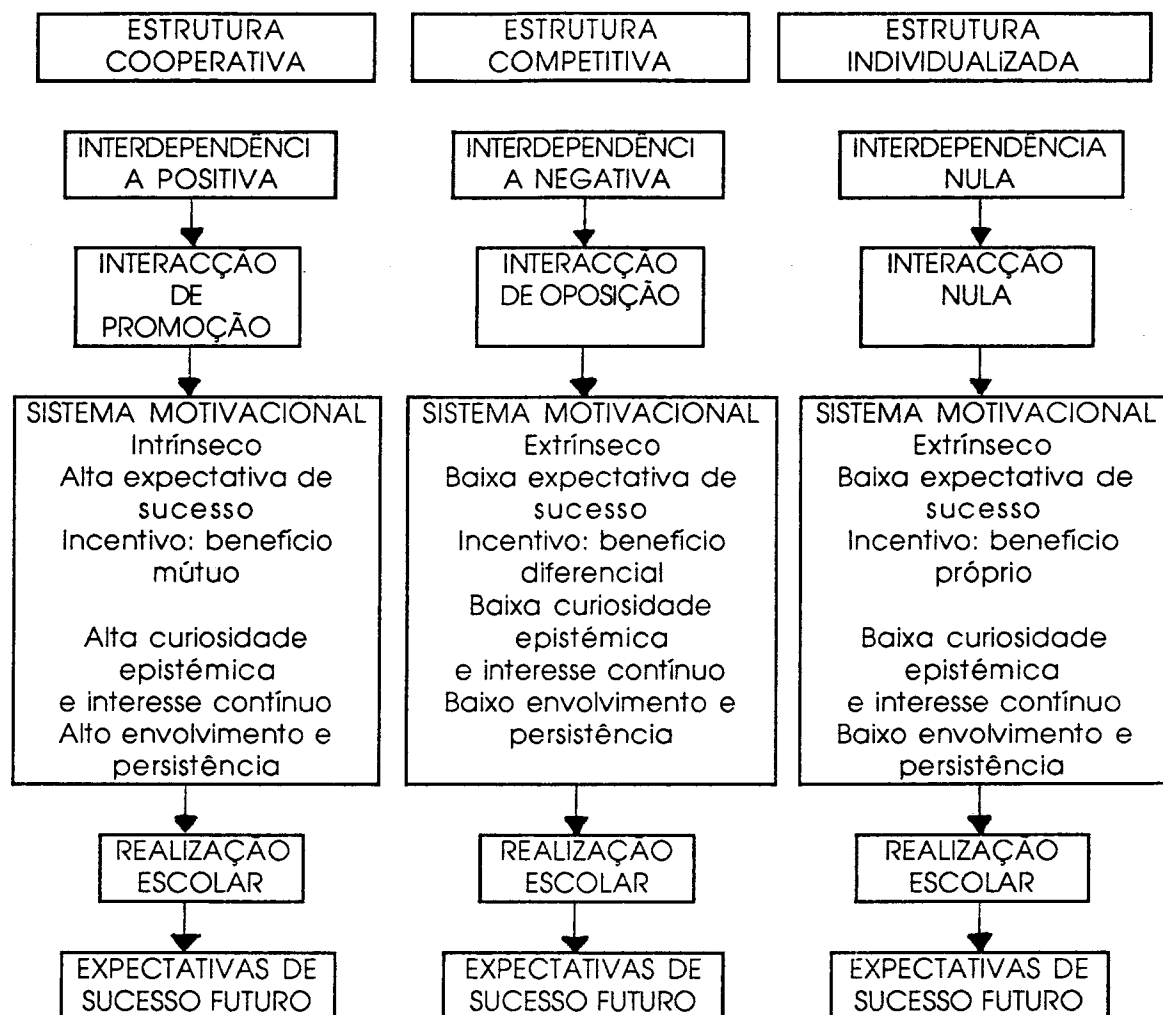
A teoria postula que os contextos de interdependência positiva, negativa ou nula, geram diferentes padrões de interacção. A interdependência positiva gera um padrão de *interacção "promotive"* entre os membros, que se caracteriza por dar e receber ajuda, ser encorajado e encorajar os outros no sentido de tentar, realizar e ter sucesso e por uma interacção interpessoal positiva. A interdependência negativa gera um padrão de *interacção de oposição* entre os membros, que se caracteriza pelo desencorajamento e obstrução dos esforços dos outros para realizar e ter sucesso. A interdependência nula gera *ausência de interacção*¹ entre os membros. A maior parte da investigação sobre os efeitos das estruturas cooperativas, competitivas e individualizadas ao nível da interacção entre os membros, centra-se nas percepções dos alunos acerca da ajuda e encorajamento mútuos, sendo os resultados consistentes: os alunos percebem muito mais encorajamento e apoio entre colegas em situações cooperativas do que em situações competitivas ou individualizadas (Johnson & Johnson, 1985). No que se refere aos efeitos motivacionais do padrão "promotive" de interacção, os autores referem um conjunto de investigações que mostram que dar ajuda e apoio parece ter mais impacto do que receber ajuda e apoio, na medida em que constitui um comprometimento público do qual o aluno dificilmente se desvinculará. Há também alguns estudos de observação directa da interacção entre alunos. Estes estudos evidenciam um maior número de comentários positivos entre alunos e mais encorajamento, apoio e facilitação da aprendizagem dos outros nas situações cooperativas do que nas situações competitivas e individualizadas. Nas situações

¹A estrutura individualista promove a não-interacção entre os alunos. Contudo, como salientam os autores, em qualquer situação de aprendizagem em sala de aula os alunos interagem. Estas interacções tendem a ser menos positivas do que as interacções nas situações cooperativas.

competitivas há mais obstrução dos esforços dos outros do que nas situações cooperativas. A competição aumenta as tendências anti-sociais (Johnson & Johnson, 1985).

Estes padrões de interação são vistos pelos autores como as determinantes mais poderosas da motivação e aprendizagem em sala de aula. Quanto mais os colegas encorajam, apoiam e facilitam mutuamente os esforços para aprender e realizar, maior será a motivação para a realização. Inversamente, quanto mais os alunos perceberem que os colegas desencorajam, não apoiam, rejeitam e dificultam os esforços próprios para realizar, menor a motivação para a realização. Quanto mais os colegas são indiferentes, mais baixa a motivação para realizar. Mais especificamente, de acordo com o modelo, estes padrões de interação produzem diferentes sistemas motivacionais, que afectarão diferencialmente a realização que por sua vez determinará as expectativas de resultados (Fig. 4.2).

Figura 4.2- Modelo de Johnson e Johnson (1985)



(a) Efeitos na motivação intrínseca e extrínseca

Os autores definem a motivação intrínseca como uma motivação inerente à actividade e ao seu significado, como por exemplo aprender pelo prazer de o fazer, para contribuir para o benefício de outros e como resultado de "feedback" pessoalmente significativo. A motivação extrínseca é definida como a motivação para resultados não inerentes à actividade e para resultados que se seguem à actividade, como por exemplo ganhar (derrotar os outros) e realizar por referência a critérios externos. Os autores fazem uma revisão da investigação que apoia as previsões do modelo no que se refere à motivação intrínseca e extrínseca nas diferentes estruturas. A interacção "promotive" resultante das estruturas cooperativas, tende a produzir motivação intrínseca. As atitudes de cooperação

relacionam-se com percepções de motivação intrínseca, persistência de objectivos de *aprendizagem*, crenças de que o esforço próprio é o determinante do sucesso, desejo de ser bom aluno e valorização e prazer face a novos conhecimentos. Também a percepção de que a aprendizagem própria pode estar ao serviço dos outros parece promover a motivação intrínseca. O feedback" informativo (e pessoalmente significativo, fornecido pelos colegas, de modo encorajador e em termos de apoio) que caracteriza estas situações, promove a motivação intrínseca. A interacção de oposição resultante das estruturas competitivas tende a aumentar a motivação extrínseca e a diminuir a motivação intrínseca. As atitudes competitivas levam a motivação extrínseca, a valorizar mais o "ganhar" do que realizar bem e focam a atenção do aluno na capacidade, mais do que nas competências. A ausência de interacção resultante das estruturas individualizadas tende a promover a motivação extrínseca, baseada em obter benefícios pessoais. Os alunos trabalham no sentido de conseguir que os professores e pais estejam satisfeitos com eles.

(b) Probabilidade subjectiva de sucesso

A probabilidade subjectiva de sucesso é vista como determinada pelas percepções das capacidades e esforços disponíveis para o atingimento do objectivo, bem como pela história passada de sucessos e insucessos em tarefas semelhantes. Os autores defendem que as situações cooperativas produzem uma percepção multidimensional de capacidade e que as situações competitivas e individualizadas produzem uma percepção monopolista de capacidade. A complexidade e riqueza das situações de cooperação, inexistente nas situações competitivas e individualizadas, produz uma percepção multidimensional da capacidade. Assim, no primeiro tipo de situações, para além das capacidades directamente relevantes para o atingimento do objectivo, são necessárias uma quantidade de outras competências e o desenvolvimento de uma variedade de comportamentos: é necessário organizar e coordenar os esforços dos membros,

gerir as relações interpessoais, trocar e discutir ideias, contribuir e integrar informação e estratégias de aprendizagem e realização, resolver conflitos, gerir eficazmente as influências recíprocas entre os membros, manter todos os membros centrados nas tarefas. Nestas condições, mesmo os alunos com baixa capacidade podem contribuir para a aprendizagem dos alunos mais capazes e para a eficácia do grupo. A investigação mostra que os alunos, neste tipo de situação, se percebem, a si próprios e aos outros, como tendo grande número de competências, um nível semelhante de capacidade (uns em relação aos outros), como igualmente merecedores de recompensas e se sentem igualmente satisfeitos com o seu nível de realização, mesmo que os níveis reais de realização sejam discrepantes. Nas situações competitivas, o sucesso (e a atribuição de recompensas) é definido por comparação com os outros. Tem sucesso o aluno que realiza a um nível superior ao dos outros. A percepção de competência própria é determinada quase exclusivamente pela capacidade académica individual. É com base nesta que são avaliadas as probabilidades de sucesso. Assim, uma alta expectativa de sucesso exige que o aluno tenha uma percepção de capacidade elevada e acredite que obterá um nível de realização mais elevado do que os outros. Uma vez que apenas um pequeno número de alunos poderá "ganhar", este foco monopolista na capacidade académica tenderá a desmotivar a maior parte dos alunos. Nas situações individualizadas o sucesso é determinado pelo atingimento de critérios de excelência pré-determinados. A capacidade académica dos outros é irrelevante, mas a expectativa de sucesso baseia-se quase exclusivamente na capacidade académica individual.

No que se refere à disponibilidade de esforços para atingir os objectivos (factor que afecta directamente a expectativa de sucesso), os diferentes padrões de interacção tendem a produzir diferentes representações. Assim, nas estruturas cooperativas estão disponíveis simultaneamente o esforço próprio e os esforços dos outros, o que aumenta a confiança no sucesso. Por outro lado, os autores referem alguns estudos que mostram que as atitudes cooperativas promovem

atribuições ao esforço (atribuições internas, instáveis e controláveis) o que tem um efeito positivo na motivação, através do seu efeito nas expectativas de sucesso. Nas estruturas competitivas a expectativa de sucesso tende a basear-se exclusivamente na capacidade académica, tornando-se o esforço secundário. O sucesso escolar é atribuído sobretudo à sorte ou a outros factores externos, mais do que ao esforço próprio. Johnson e Johnson sintetizam os resultados da investigação sobre o padrão de atribuições nas situações competitivas: os sucessos próprios são atribuídos à capacidade. Os alunos vencedores atribuem o insucesso dos outros à falta de capacidade. Os insucessos são atribuídos a factores externos tais como a sorte ou, no caso de esta atribuição ser impossível, à falta de capacidade. O sucesso dos outros é atribuído a factores situacionais. Este padrão resultará numa super-confiança e desmotivação por parte dos alunos com sucesso, e numa baixa confiança e desmotivação por parte dos alunos com insucesso. Nas situações individualizadas, apenas o esforço próprio (e não o dos outros) afectará as expectativas. No entanto, nestas situações, a investigação tem obtido resultados inconsistentes quanto à influência da capacidade e do esforço na determinação das expectativas¹. O padrão de atribuições é semelhante ao das situações competitivas (Johnson & Johnson, 1985).

(c) Incentivos para a realização

Nas situações de aprendizagem cooperativas o incentivo para a realização é o benefício mútuo, nas situações competitivas o benefício diferencial e nas situações individualizadas o benefício próprio. Os autores explicam estas diferenças de incentivo através das características de cada uma destas situações e das percepções dos alunos que delas emergem

¹ Por um lado a investigação tem mostrado que a capacidade é o factor de importância primária na determinação da probabilidade subjectiva de sucesso (Johnson & Johnson, 1985). Por outro, quando o objectivo do aluno é melhorar a sua própria realização passada, o esforço torna-se dominante na determinação das expectativas de sucesso (Ames, 1984; Covington, 1984)

Assim, a interdependência positiva promove uma situação na qual os alunos trabalham em conjunto em pequenos grupos, para maximizar a realização de todos os membros, partilhando os seus recursos, apoiando-se mutuamente, e partilhando o sucesso conjunto. O sistema de incentivos é assim mais rico. Aos eventuais incentivos externos pelos sucessos dos membros do grupo, acrescentam-se outros incentivos. Estes outros incentivos, designados sob a expressão geral de "benefício mútuo", são vistos como derivados das percepções dos alunos neste tipo de situações: (a) os membros do grupo lutam pelo benefício mútuo, de modo a que todos os membros obtenham ganhos. Os alunos percebem que a promoção da realização dos outros promove a realização própria e o que promove a realização própria promove a realização dos outros e do grupo. (b) Os membros partilham de um "destino comum", no qual todos perdem ou ganham, com base na realização conjunta. (c) A realização dos membros do grupo é percebida como "mutuamente causada" por todos, sendo cada um responsável pela realização dos outros e obrigado a fornecer apoio. Desta forma, a realização própria é percebida como causada não só pelo esforço e capacidade própria como também pelo apoio e facilitação dos outros e a realização dos outros e do grupo é percebida como parcialmente devida ao apoio e encorajamento fornecidos pelo próprio. Há um "investimento mútuo" dos alunos uns nos outros. (d) Há uma "identidade partilhada" devido à pertença ao grupo, que produz uma relação emocional entre os membros. (e) Com base na partilha dos sucessos, desenvolvem-se sentimentos de camaradagem, pertença e orgulho. Assim, uma série de motivos (de realização, aprendizagem e afiliativos) são congruentes podendo ser simultaneamente perseguidos.

A interdependência negativa promove uma situação de aprendizagem em que os alunos trabalham por oposição uns aos outros, no sentido de determinar quem obtem o nível mais alto de realização. Assim, os alunos (a) lutam para o benefício diferencial, desenvolvendo-se a percepção de que o que contribui para os objectivos dos outros prejudica os objectivos próprios (ganhar) e o que contribui

para os objectivos próprios dificulta os objectivos dos outros. (b) Nestas condições, os alunos percebem a realização própria como causada pela realização dos outros, mas de forma negativa: quanto melhor a realização dos outros, pior a realização própria e quanto pior a realização dos outros, melhor a realização própria. Os alunos têm assim pouco controlo sobre os seus resultados: porque eles dependem dos resultados dos outros, o que é dificilmente previsível e porque os outros não ajudarão e poderão mesmo dificultar a realização própria. Há um investimento no sentido de assegurar que os outros terão uma realização mais baixa. (c) Os sucessos de uns, na medida em que representam o insucesso dos outros, geram nestes últimos sentimentos de inadequação, ciúme, e ira. Assim, neste tipo de situação, motivos de realização e afiliativos são contraditórios, operando em oposição uns aos outros. O desejo de ser aceite pelos colegas e de manter relações de amizade com os colegas opõem-se aos objectivos de realização (que se traduzem nestas situações por "ganhar" aos outros). As pressões contraditórias dos diferentes motivos tenderão, de acordo com os autores, a reduzir o comportamento eficaz para a real aprendizagem e realização.

A ausência de interdependência resulta numa situação de aprendizagem na qual os alunos trabalham sozinhos para atingir critérios de excelência pré-determinados. Em tais circunstâncias os alunos (a) Lutam pelo benefício próprio, independentemente do nível de realização dos outros. (b) percebem o seu nível de realização como determinado pela sua capacidade e esforço. São responsáveis apenas perante o professor (e não perante os colegas). (c) Apenas o professor e os pais são emocionalmente envolvidos na sua aprendizagem e realização, sendo basicamente indiferentes aos resultados dos outros. Assim, os motivos afiliativos não são postos ao serviço da aprendizagem e da realização e os incentivos são extremamente restritos.

(d) Curiosidade epistêmica e motivação contínua

A curiosidade epistêmica é a motivação para procurar activamente informação relacionada com o assunto em estudo. A motivação contínua é a motivação para, no futuro, procurar informação sobre o assunto em estudo. A principal causa da curiosidade epistêmica é, de acordo com os autores, o desacordo e discussão académica entre os alunos. Nas situações cooperativas, a diversidade de opiniões, informações, teorias e conclusões produz incerteza, curiosidade epistêmica e re-avaliação das conclusões individuais. Nas situações competitivas estes desacordos produzem insegurança, justificações "close-minded" das conclusões individuais e "derogation" de pontos de vista opostos. Numa situação individualizada não há oportunidades para desacordos e as conclusões iniciais não são desafiadas, sendo frequente a fixação nas primeiras impressões. Os autores afirmam que há suficiente evidência de que: (a) nas situações cooperativas, mais do que nas situações competitivas ou individualizadas, ocorrem controvérsias com maior frequência, as controvérsias são geridas de modo a promover a curiosidade epistêmica e há uma maior procura de informação relevante. (b) nas situações cooperativas, por comparação com as situações competitivas, os alunos consultam mais livros para a realização das suas tarefas, demonstram mais curiosidade pelos assuntos e apresentam mais comportamentos de leitura, orientados no sentido de aumentar os seus conhecimentos. (c) nas situações cooperativas, por comparação com as situações individualizadas, os alunos dispõem-se mais a abdicar do intervalo para assistir a um filme e usam mais frequentemente a biblioteca na pesquisa de materiais relevantes. (d) as experiências de aprendizagem em situações cooperativas promovem a motivação contínua e, por comparação com as experiências competitivas, os alunos em situações cooperativas demonstram maior motivação contínua. (e) finalmente, nas situações cooperativas há um maior envolvimento e comprometimento com a aprendizagem, do que nas situações competitivas ou individualizadas: atitudes mais positivas face aos temas estudados e às

experiências de instrução, maior envolvimento nas actividades e tarefas de ensino/aprendizagem, atribuem maior importância à aprendizagem envolvem-se em mais comportamentos de estudo e em menos comportamentos de apatia, disruptivos e exteriores às tarefas.

(e) Comportamentos nas tarefas

A persistência é ameaçada sobretudo pelos insucessos, especialmente se os sujeitos acreditam que não têm no seu repertório as respostas necessárias para alterar os resultados. Quanto maior o comprometimento com os objectivos académicos, maior a persistência nas tarefas, uma vez que o comprometimento implica uma determinação de tentar até atingir o objectivo. O padrão de interacção característico das situações cooperativas aumenta a probabilidade da persistência, na medida em que os membros se encorajam uns aos outros, promovem o comprometimento com os objectivos do grupo e exprimem satisfação pelos sucessos uns dos outros. Para além disso, a probabilidade subjectiva de sucesso tende a ser elevada neste tipo de situações. O padrão de interacção de oposição característico das situações competitivas diminui a probabilidade de persistência nas tarefas académicas, na medida em que os alunos se desencorajam uns aos outros e se sentem ressentidos com os sucessos dos outros. Por outro lado, a probabilidade subjectiva de sucesso é baixa para a maior parte dos alunos. A ausência de interacção que caracteriza as situações individualizadas não cria oportunidades para a promoção da persistência através das relações de apoio e encorajamento entre colegas.

(f) Nível de realização

Os autores referem os resultados de uma grande quantidade de estudos que evidenciam que as experiências de aprendizagem cooperativas promovem um maior nível de realização do que as experiências de aprendizagem competitivas ou individualizadas. Por outro lado, no sentido de validar a teoria de

que este efeito é devido sobretudo aos diferentes padrões de interação gerados por cada uma das estruturas de interdependência social, realizaram uma meta-análise dos estudos sobre a interdependência social e a realização. Com base nesta meta-análise, concluem que as experiências de aprendizagem em situação de cooperação (interdependência positiva) tendem a promover níveis de realização mais elevados do que as experiências de aprendizagem em situações competitivas (interdependência negativa) e em situações individualizadas (ausência de interdependência). Mais especificamente verificaram que o aluno médio numa situação cooperativa realiza sensivelmente ao nível do percentil 80 dos alunos que trabalham em situações competitivas ou individualizadas. Estes resultados foram verificados para todos os níveis estários, diferentes áreas curriculares e tarefas envolvendo competências conceptuais, competências verbais e espaciais de resolução de problemas, categorização, retenção e memória, competências de realização motora e de predição-julgamento.

(g) Expectativas de sucesso

A expectativas de sucesso em tarefas futuras baseiam-se, de acordo com os autores, no nível de motivação e no nível de sucesso anteriormente experienciado. Também no que se refere às expectativas de sucesso os autores afirmam que para a maior parte dos sujeitos, as experiências de cooperação promovem expectativas mais elevadas de sucesso futuro do que as experiências competitivas e individualizadas.

Em síntese, esta teoria salienta o papel determinante da relação interpessoal na motivação e rendimento dos alunos. Diferentes tipos de interacção entre os membros dos grupos, gerados por diferentes tipos de interdependência entre os seus objectivos, produzem diferentes sistemas de motivação. Em particular, produzem diferentes níveis de motivação intrínseca e extrínseca, probabilidades subjectivas de sucesso diferentes, diferentes incentivos para a aprendizagem e

realização, diferentes níveis de curiosidade epistémica, de motivação contínua e de investimento na aprendizagem e diferentes níveis de persistência nas tarefas. Por sua vez, os sistemas motivacionais definidos por este conjunto de variáveis produzem níveis de realização diferentes que levarão a diferentes níveis de expectativa de sucesso face às actividades e tarefas futuras. De forma geral, o padrão promotor de interacção é visto como o mais positivo para a motivação e rendimento em sala de aula. Os seus efeitos positivos na motivação e aprendizagem devem-se a que, nestas condições, são necessários os esforços de todos os membros do grupo para que este possa ter sucesso. O que é valorizado nesta teoria como tendo efeitos motivacionais e na aprendizagem, são os padrões de interacção gerados pelos diferentes tipos de interdependência. Os outros dois padrões de interacção (de oposição e ausência de interacção) têm efeitos semelhantes entre si: basicamente negativos para a maior parte dos alunos.

A operacionalização da aprendizagem cooperativa em sala de aula exige, de acordo com Johnson e Johnson (1985) a inclusão de quatro elementos no que se refere à organização da classe: interdependência positiva, interacção face-a-face entre os alunos no interior de pequenos grupos, responsabilização individual e ensino de competências interpessoais e de relação em grupo.

A interdependência positiva é conseguida através do estabelecimento de objectivos mútuos (objectivos interdependentes), de divisões do trabalho (tarefas interdependentes), divisão de materiais, recursos e informação entre os membros do grupo (recursos interdependentes) e/ou atribuição de recompensas comuns (recompensas interdependentes).

A interacção face-a-face é vista como uma condição necessária ao desenvolvimento e manutenção do padrão de interacção gerado pela interdependência positiva. O padrão de interacção constitui segundo os autores o factor motivacional mais poderoso. Para que se desenvolva uma interacção face-a-face significativa, o tamanho do grupo deve ser pequeno (de 2 a 6 membros).

Quanto mais pequeno o grupo, maior a percepção de que a participação e esforços próprios são necessários.

A responsabilização individual pela aprendizagem de cada membro do grupo é conseguida através do desenvolvimento de mecanismos de "feedback" que permitam identificar o nível de aprendizagem e de contribuição de cada um dos membros. De acordo com os autores, estes mecanismos são necessários para que cada aluno possa maximizar a sua aprendizagem. Esta será favorecida pelo apoio e inter-ajuda dos membros do grupo, mas para isso é necessário que o grupo possa determinar as necessidades de cada membro. Os autores referem um conjunto de investigações que mostram que quanto maiores os grupos e menor o conhecimento do nível de aprendizagem e de contribuição de cada membro individual, menor o esforço de alguns alunos. Por outro lado, a responsabilização e conhecimento das contribuições individuais tendem a diminuir o efeito de "social loafing".

O ensino de competências interpessoais é necessário, uma vez que integrar alunos com poucas competências sociais num grupo de aprendizagem não garante por si só que este seja capaz de cooperar de forma eficaz. Os autores descrevem detalhadamente em duas publicações (Johnson, 1981; Johnson & Johnson, 1982) as competências necessárias.

Ames (Ames, 1984, 1992a; Ames & Ames, 1984b) analisa também os efeitos da estrutura de sala de aula, acentuando sobretudo que diferentes estruturas de sala de aula influenciam a saliência de objectivos de *realização versus* objectivos de *mestria* e, consequentemente, padrões de motivação de qualidade diferente. Valorizando a motivação como variável dependente dos processos de educação, como um fim em si própria, defende que a adopção de diferentes finalidades ou orientações motivacionais é importante em si própria e não só na medida em que influencia o rendimento escolar dos alunos através dos efeitos na escolha de tarefas ou persistência ou desistência face a obstáculos.

Na sua perspectiva, não são as situações de realização em si próprias nem o seu carácter social que originam motivações debilitantes como o envolvimento no "eu", mas sim o carácter mais ou menos *competitivo* da situação. Neste sentido, contrasta os efeitos de situações competitivas e não competitivas (individualizadas e de cooperação) nos processos de motivação do aluno. Contrariamente a Johnson e Johnson que consideram as situações individualizadas como produtoras de baixa motivação para a aprendizagem, Ames considera-as promotoras da motivação para a aprendizagem. Na base desta divergência, estão diferentes concepções acerca das situações individualizadas, a acentuação de diferentes características destas situações, como determinantes dos sistemas motivacionais que põem em jogo. Johnson e Johnson acentuam que em situações de aprendizagem individualizadas (caracterizadas pela ausência de interacção), o sucesso é definido através da comparação dos resultados obtidos com critérios de excelência externos, pré-estabelecidos para o sujeito (por expl. pelo professor), o que promove motivações sobretudo extrínsecas e baixas expectativas de sucesso (na medida em que esta fica dependente unicamente da capacidade própria). Ames acentua que nas situações individualizadas os critérios para a avaliação da realização são gerados pelo próprio sujeito (e não externos) e relativos aos seus níveis de realização anteriores, o que produz um sistema de motivação orientado para a "mestria" ou competência, focando o sujeito na tarefa, no processo de realização e no desenvolvimento de esforços para a realizar.

Ames (1984) faz uma análise cognitivo-motivacional das estruturas de objectivos/recompensas competitivas, cooperativas e individualizadas. O conceito de estrutura de objectivos/recompensas é equivalente ao conceito utilizado por Johnson e Johnson (1985). Refere-se à dinâmica da organização social e interpessoal da situação de ensino/aprendizagem em sala de aula. Ames centra-se em particular na compreensão dos processos que medeiam os efeitos da *comparação social* nos resultados atingidos pelos sujeitos. Partindo dos estudos que, embora não sem controvérsia, mostram os efeitos negativos das situações

competitivas no rendimento e auto-estima dos alunos (Johnson & Johnson, 1974; Johnson, Johnson, & Scott, 1978; Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson & Skon, 1981; Slavin, 1983). Ames propõem-se analisar em particular o papel da motivação na produção destes efeitos. A competição e cooperação são vistas como factores da situação que afectam a motivação e cognições relacionadas com a realização. Neste sentido propõe que diferentes estruturas de organização da sala de aula (competitivas, cooperativas e individualizadas) têm diferentes consequências na *avaliação de si próprio* e na *auto-estima*. Por outro lado, propõe que os diferentes tipos de estrutura produzem diferentes sistemas motivacionais, cada um dos quais é visto como relacionado com diferentes tipos de orientação motivacional: (a) sistema motivacional competitivo, cujos processos motivacionais são característicos da orientação para o valor próprio (Covington, 1984) ou envolvimento no "eu" (Nicholls, 1979b), (b) sistema motivacional cooperativo, cujos processos motivacionais são característicos da orientação para a responsabilidade moral e (c) sistema motivacional individualizada, cujos processos motivacionais são característicos da orientação para a mestria. A autora analisa os processos motivacionais de cada um destes sistemas, no que se refere aos factores (capacidade *versus* esforço) que estão na base da avaliação de si próprio e das atribuições e respectivas consequências afectivas. Defende que a utilização diferencial da capacidade *versus* esforço se associa às diferentes estruturas, na medida em que estas acentuam diferentes fontes de informação sobre a realização própria e ainda na medida em promovem diferentes tipos de orientação motivacional. Ou seja, as diferentes fontes de informação sobre a realização própria e os diferentes tipos de orientação motivacional gerados pelas diferentes estruturas levam o aluno utilizar diferentes factores para a avaliação de si próprio e a fazer diferentes atribuições, que por sua vez resultam em diferentes consequências afectivas.

A autora começa por propôr que a estrutura de objectivos/recompensas afecta diferencialmente (a) a saliência de diferentes fontes de informação acerca

da realização, (b) o valor afectivo do sucesso e do insucesso e (c) a percepção de diferenças individuais. Sugere que cada uma das estruturas -competitiva, cooperativa e individualizada - tem, através destes efeitos, consequências diferentes no que se refere à avaliação de si próprio e à auto-estima.

(a) *Saliência de diferentes fontes de informação sobre a realização própria.*

Ames defende que nas diferentes estruturas (competitiva, cooperativa e individualizada) a *avaliação de si próprio* se processa de modo diferente. A avaliação de si próprio depende de várias fontes de informação: a informação dada pelos resultados próprios em determinada actividade (percepção subjectiva de sucesso ou insucesso), a informação dada pelas realizações próprias passadas em actividades semelhantes e a informação dada pela realização de outros significativos. Se de forma geral, em qualquer circunstância, o sucesso (a percepção subjectiva de sucesso) promove sentimentos de competência e o insucesso diminui os sentimentos de valor próprio, as outras fontes de informação influenciam a avaliação de si próprio e a motivação resultante. A autora procura mostrar como diferentes tipos de estrutura de objectivos/recompensas afectam a saliência das diferentes fontes de informação que os alunos utilizam para se avaliar.

As situações de ensino/aprendizagem *competitivas*, caracterizam-se pela existência de uma interdependência negativa entre os alunos, na medida em que a possibilidade de um aluno atingir um objectivo ou ser recompensado diminui quando os outros têm sucesso. As recompensas são atribuídas apenas aos melhores, os alunos mais espertos recebem privilégios especiais, é frequente a definição de grupos de alunos baseada nas capacidades, etc. Os alunos muito cedo percebem que é dado um tratamento diferencial aos alunos com altos e baixos níveis de realização. As comparações normativas são a regra, e são transmitidas através do tipo de avaliação usado e do comportamento do professor¹. A presença deste tipo de sistema competitivo de avaliação estimula o aluno a utilizar informação de comparação social (comparar a sua realização com

¹ Mesmo quando não existe um sistema de avaliação competitivo, se a situação for ambígua, não claramente definida, os alunos utilizarão processos de comparação.

a dos outros). Pelo contrário, as estruturas *individualizadas* são caracterizadas como situações nas quais as recompensas se baseiam na melhoria dos resultados próprios. O ênfase é colocado não na comparação dos resultados próprios com os dos outros mas na comparação do nível de realização actual, sendo assim a melhoria equivalente a sucesso. Os resultados dos alunos são independentes dos resultados uns dos outros, todos tendo igual oportunidade de ter sucesso. Estes sistemas individualizados orientam pois o aluno para a utilização da informação dada pelas suas próprias realizações anteriores. O que se torna saliente é a consistência ou inconsistência da realização própria ao longo do tempo. É com base nesta informação que os alunos estabelecem o nível a atingir numa tarefa e as expectativas de o conseguir. O estudo de Ames e Ames (1981) evidencia que as estruturas individualizadas e competitivas afectam diferencialmente o papel da informação sobre a realização passada na avaliação de si próprio: os resultados revelaram que apenas nas estruturas individualizadas a informação sobre a realização própria anterior é utilizada para a avaliação de si próprio. Mais especificamente, para estes alunos, a realização anterior e a realização presente explicam proporções semelhantes da variância das recompensas auto-atribuídas e dos sentimentos de satisfação. Para os alunos em situação competitiva a realização passada não explica qualquer variância em nenhuma das medidas: apenas a informação de comparação social é utilizada na avaliação de si próprio (Ames, 1984). As estruturas *cooperativas* caracterizam-se pela interdependência positiva entre os membros de um grupo de alunos. Os membros do grupo partilham das recompensas e punições decorrentes da realização conjunta do grupo. Este tipo de estrutura gera assim um novo tipo de informação - a informação sobre o resultado do grupo. Este tipo de informação afecta a avaliação de si próprio e as reacções afectivas de cada membro do grupo, moderando a influência positiva de um nível elevado de realização individual e a influência negativa de nível baixo de realização individual. Em síntese, no que se refere à avaliação de si próprio, os resultados destes estudos mostram que alunos com o mesmo padrão de rendimento podem ter

percepções de si próprios discrepantes, em função do tipo de situação do seu ambiente de aprendizagem.

(b) *Valor afectivo do sucesso e do insucesso*. As consequências afectivas (relacionadas com a auto-estima) do sucesso ou insucesso variam também em função do tipo de estrutura de recompensas da situação. Se bem que de forma geral o sucesso leve a sentimentos de satisfação, ele é valorizado diferentemente em cada um dos tipos de situação, produzindo diferentes consequências afectivas. Nos contextos *competitivos* o sucesso é valorizado se significar fazer melhor do que outra pessoa. Realizar bem a tarefa é menos valorizado (Ames, 1984). Nas situações competitivas, ganhar produz um aumento de satisfação pessoal e de auto-reforço que não ocorre nas estruturas não-competitivas (Ames, 1984). De modo semelhante, a autora refere estudos que mostram que perder em situações competitivas tem efeitos especialmente negativos na auto-estima (Ames *et al.*, 1977; Roberts, Kleiber, & Duda, 1981) produzindo quer baixos níveis de satisfação consigo mesmo, quer altos níveis de auto-crítica (Ames, 1978, 1981; Ames & Felker, 1979; Ames *et al.*, 1977). Os mais altos níveis de insatisfação foram encontrados não só nas situações competitivas como também nas situações de cooperação em que o grupo fracassa. Por outro lado, apesar de os alunos com diferentes características (nível de rendimento, conceito de si próprio e sexo) serem diferencialmente sensíveis à estrutura da situação, mesmo os alunos com altos níveis de conceito de si próprio, se tornam auto-punitivos quando têm insucesso nas situações competitivas (Ames, 1978). Ou seja, a competição pode ameaçar a avaliação positiva de si próprio, mesmo nos alunos com um elevado conceito de si mesmo. Em síntese, o contexto social da situação de realização parece ser um importante factor na determinação das respostas afectivas dos alunos. As situações cooperativas que assegurem o sucesso do grupo podem constituir uma importante ajuda aos alunos com baixa realização individual.

(c) A estrutura da sala de aula influencia também as *percepções de diferenciação ou de equalização interpessoal*. As estruturas competitivas tendem a

criar condições para a percepção de grandes diferenciações entre os alunos e nas estruturas não-competitivas os alunos tendem a perceber-se como tendo uma capacidade semelhante (Ames, 1984). De acordo com Nicholls (1979a), para os alunos com maior capacidade, a percepção de que outros alunos são menos capazes é motivadora e para os alunos com baixa capacidade a percepção de que outros alunos são mais capazes é debilitante. Por outro lado, as percepções acerca da capacidade dos outros produzem expectativas que são partilhadas por alunos e professores o que, através de mecanismos tais como os estudados pela investigação acerca das expectativas do professor (por exemplo, Brophy & Good, 1974) reforça a diferenciação ou equalização das oportunidades dos alunos.

Ames defende portanto que a estrutura de objectivos/recompensas é um factor crítico que afecta diferencialmente a saliência de diferentes fontes de informação sobre a realização própria, o valor afectivo do sucesso e do insucesso e a percepção de diferenças individuais. Apresenta-se de seguida a análise que a autora faz dos processos motivacionais gerados por cada tipo de estrutura.

Estrutura de objectivos/recompensas e processos motivacionais. Cada um dos três tipos de estrutura (competitiva, cooperativa e individualizada) gera diferentes processos de avaliação de si próprio e diferentes tipos de atribuição, que por sua vez resultam em diferentes consequências afectivas. Estas diferenças decorrem das diferentes fontes de informação sobre a realização própria, salientadas por cada tipo de estrutura e das diferentes orientações motivacionais estimuladas por cada tipo de estrutura.

Assim, nos *sistemas competitivos* o aluno procura acima de tudo "ganhar". A valorização desta forma de sucesso é vista como estimulada pelo sistema de avaliação competitivo, no qual o sucesso é reservado apenas a um pequeno número de alunos - os melhores. A estrutura competitiva foca os alunos na sua capacidade e as avaliações da capacidade própria baseiam-se na comparação do resultado final individual com o resultado dos outros. Ou seja, as avaliações da

capacidade própria co-variam com o nível relativo de realização própria (relativamente aos outros ou a uma norma social) e são mediadoras do afecto subsequente e dos comportamentos face à realização. Ames refere alguns dos resultados da investigação empírica que apoiam esta perspectiva. Assim, os estudos de Ames (1978, 1983), Ames e Ames (1981) e Ames *et al.* (1977) mostraram que nas situações competitivas a realização é vista pelos alunos como mediada sobretudo pela capacidade: os alunos que "ganham" elevam a percepção da capacidade própria e julgam-se como mais espertos do que os colegas. Os alunos que "perdem", percebem-se como incompetentes. Nas situações competitivas, quando os alunos avaliam os colegas, tendem a classificá-los em pólos extremos de capacidade, considerando incapazes os que perdem e muito capazes os que "ganham". Nas situações cooperativas estas classificações da capacidade em função do sucesso relativo, são menos discrepantes (Ames & Felker, 1979). Por outro lado, nas estruturas competitivas os níveis de satisfação dos alunos parecem relacionar-se com as percepções da capacidade. No estudo de Ames e colaboradores (1977), as percepções da capacidade própria e o afecto relacionam-se positivamente nas situações competitivas e não se relacionam nas situações não-competitivas. Com base noutros estudos sobre os efeitos de situações competitivas (Covington & Omelich, 1979a, b; Halperin & Abrams, 1978; Nicholls, 1975), Ames (1984) afirma que há evidência suficiente para sugerir que, nos contextos competitivos, as atribuições à capacidade própria têm um papel mediador nas reacções afectivas ao sucesso e insucesso. Este tipo de funcionamento motivacional no qual a capacidade tem um papel fundamental na motivação é consistente com uma perspectiva da motivação como orientada para o valor-próprio: atribuindo os sucessos à capacidade os alunos promovem os seus sentimentos de competência, confiança e satisfação. No sentido de manter ou elevar o valor próprio, os sujeitos com insucesso utilizam um conjunto de estratégias defensivas tais como atribuições à sorte.

A autora procura explicar a importância que a capacidade assume na avaliação de si próprio nas situações competitivas, defendendo ao mesmo tempo que é o carácter competitivo da situação e não apenas a sua natureza social que foca o aluno na capacidade. Neste sentido, acentua que quando os alunos são recompensados pela participação, pelas tentativas de realização ou pela cooperação, a capacidade não emerge como o factor primário de diferenciação entre os alunos com alto e baixo nível de realização. Isto só se verifica quando na situação de realização são evidenciadas normas sociais para a realização. Por outro lado, as situações competitivas exageram o valor de "ganhar". Devido a este factor situacional, as percepções de capacidade própria são facilmente elevadas (e consequentemente o valor próprio) em caso de sucesso. Ou seja, parece instalar-se um sistema motivacional baseado na defesa do valor próprio (Covington, 1984). Nestas condições, o insucesso leva a estratégias defensivas (como por exemplo atribuições à sorte) para proteger o valor próprio. Quando a utilização destas estratégias não é possível, o aluno perceber-se-á como pouco capaz, o que dificultará a realização. É o carácter competitivo da situação que de acordo com a autora produz as manobras defensivas face ao insucesso, na medida em que nestas situações o insucesso significa (quer para o próprio sujeito quer para os outros) falta de capacidade. Finalmente considera ainda que nas situações competitivas a centração na capacidade própria pode ter um valor instrumental particular. A determinação da capacidade própria é especialmente importante se o aluno antecipa situações futuras semelhantes. Uma avaliação anterior da capacidade própria torna o futuro mais predizível. A previsão do futuro é especialmente importante nas situações competitivas dada a alta valorização do sucesso e a alta desvalorização do insucesso neste tipo de situações. Uma vez que a capacidade é um factor estável, o aluno formula expectativas de resultados semelhantes, aliviando deste modo a ansiedade relativamente a futuras situações em que tenha de competir.

Nos *sistemas cooperativos* a relação positiva entre os objectivos e recompensas dos membros do grupo gera uma interdependência social que estimula os alunos a desenvolverem comportamentos de ajuda e partilha. À semelhança do que se passa noutras situações de carácter moral, o sistema motivacional neste tipo de situações é baseado na responsabilidade moral, ou seja, o comportamento é julgado de acordo com a intenção do sujeito. A intenção ou vontade de se esforçar torna-se um factor importante para a avaliação do comportamento. Com base em investigações sobre diferenças de valores entre grupos culturais (Maehr & Nicholls, 1980; Torney-Purta & Schwille, 1982) Ames (1984) sugere que nas situações cooperativas há uma grande valorização da intenção-esforço. O esforço será valorizado e associado com sucesso. A autora acentua que se trata do esforço dirigido para o grupo e não para o sujeito, do esforço que serve os objectivos do grupo e demonstra responsabilidade social. A importância atribuída aos comportamentos dirigidos para o cumprimento dos objectivos do grupo é vista por Ames como tendo várias implicações. (a) O foco da atenção centrar-se-á na realização do grupo mais do que em quaisquer características individuais. Os resultados dos estudos de Ames e Felker (1979) e Ames e McKelvie (1982) apoiam esta predição: em situações cooperativas as crianças são percebidas como tendo capacidade semelhante mesmo que tenham realizações marcadamente diferentes. (b) Os efeitos de diferentes resultados do grupo na avaliação de si próprio e afectos resultantes mostram também que o objectivo ou nível de realização do grupo tem uma importância determinante. O estudo de Ames (1981) mostrou que o sucesso do grupo diminui a avaliação de si próprio em alunos com alto nível de realização individual e eleva a percepção da capacidade própria em alunos com baixo nível de realização individual. (c) As avaliações interpessoais são feitas sobretudo com base na culpabilização pela violação das normas e expectativas do grupo. Por exemplo, o aluno que realiza a um nível baixo pode ser desvalorizado e culpabilizado se o grupo entender que ele não deu a contribuição devida ao grupo. Por outro lado, se o grupo teve insucesso, os alunos com baixa

realização individual são mais penalizados do que quando o grupo teve sucesso (Ames, 1981).

Ames apresenta uma concepção das estruturas individualizadas que se distingue de outras, como por exemplo da de Johnson e Johnson (1979, 1985). Para estes autores, a estrutura *individualizada* é concebida como uma situação de competição consigo mesmo, em que o critério para a avaliação da realização é um critério externo. O que distingue as situações competitivas das individualizadas, é que o critério, nas primeiras, são as normas sociais e nas últimas, são critérios absolutos. A investigação realizada com base nesta definição das estruturas competitivas, revelou padrões de atribuição e afectos semelhantes aos verificados nas situações competitivas e maiores níveis de motivação extrínseca do que as situações cooperativas (Ames & Felker, 1979; Garibaldi, 1979; Johnson, Johnson, Johnson & Anderson, 1976; Nicholls, 1975), sugerindo que as consequências motivacionais deste tipo de estrutura são potencialmente bastante negativas. Ames propõe uma concepção alternativa das estruturas individualizadas, caracterizando-as sobretudo como situações em que os critérios para a avaliação da realização própria são gerados pelo próprio sujeito. Contrasta a estrutura individualizada com a competitiva na medida em que a primeira por um lado enfatiza fortemente a centração na tarefa e por outro minimiza a centração em si próprio típica das estruturas competitivas (Nicholls, 1979b). As estruturas individualizadas, são vistas como enfatizando a superação dos resultados próprios e neste sentido como consistentes com orientações motivacionais do tipo orientação para a mestria, induzindo o aluno a envolver-se na tarefa, e valorizando o esforço. O estudo de Ames e colaboradores (1977) mostrou que a minimização da necessidade de comparação social das situações não-competitivas se associa à percepção de uma co-variação entre esforço e resultado. O estudo de Ames e Felker (1979) mostrou que em situações não competitivas nas quais estão presentes critérios definidos externamente, a situação parece ser interpretada pelos alunos como uma situação de competição consigo mesmo e neste caso, as atribuições ao sucesso e

insucesso são semelhantes às encontradas nas situações competitivas. Ames (1984) sugere que parece ser necessário estimular o envolvimento na tarefa, oferecendo oportunidades para melhorar a própria realização, para que os alunos desenvolvam uma orientação individualizada. Nesse sentido realiza um estudo (Ames, 1983) cujos resultados confirmam que quando se enfatiza a importância de "tentar", os alunos percebem os resultados (altos ou baixos) como devidos ao esforço. Assim, a percepção de uma relação entre resultado e esforço e afectos resultantes é vista pela autora como sendo activada nas estruturas individualizadas em que é salientada a importância de tentar através do desafio a si próprio, da solicitação do esforço ou de oportunidades de melhoria. Para além das atribuições à capacidade vs. esforço, outro tipo de cognições motivacionais variam em função de diferentes estruturas de recompensas. Ames (1983), mostra que o modo como os alunos abordam as tarefas é também diferente nas estruturas individualizadas e competitivas: na estrutura individualizada, as crianças utilizam significativamente mais estratégias de auto-instrução durante a realização das tarefas. Este estudo confirma que a estrutura individualizada promove uma orientação para a competência ou para o processo. Assim, as estruturas individualizadas em que há oportunidades de melhoria parecem gerar motivação para o sucesso (no sentido do modelo de Weiner: atribuição do resultado ao esforço) e motivação para a competência (mestria nas tarefas; auto-instruções).

Em síntese, Ames analisa as situações competitivas e não competitivas enquanto determinantes de diferentes orientações motivacionais. As orientações motivacionais são valorizadas não tanto pelas suas consequências no rendimento dos alunos, mas enquanto resultados motivacionais, importantes em si mesmos, sobretudo quando se considera o desenvolvimento psicológico do indivíduo a longo prazo, a preparação motivacional do indivíduo para se confrontar com as experiências e desafios da vida. De forma geral, os efeitos motivacionais de cada uma das estruturas de sala de aula são vistos por Ames como decorrentes de

diferenças no que se refere à saliência e utilização dos processos de comparação social.

As conclusões de Ames e de Johnson e Johnson sobre os efeitos dos diferentes tipos de estrutura de sala de aula na motivação, são consistentes no que se refere aos efeitos das situações cooperativas e competitivas. No que se refere aos efeitos das situações individualizadas, estes modelos predizem consequências motivacionais marcadamente diferentes. Assim, Ames defende que as situações individualizadas são eficazes e positivas para a motivação e o modelo de Johnson e Johnson defende que este tipo de situações tem efeitos sobretudo negativos para a maior parte dos alunos. Uma análise aprofundada dos dois modelos revela que na base destas divergências se encontra uma concepção diferente das situações individualizadas, nomeadamente no que se refere ao tipo de objectivos dos alunos nestas situações. Assim, Ames define o objectivo dos alunos nestas situações como um objectivo do tipo *aprendizagem* (Dweck, 1985): o aluno tenta superar o seu próprio nível anterior de realização, o que produz um funcionamento motivacional orientado para a competência, liberto das pressões negativas normativas e de comparação com os outros. Johnson e Johnson afirmam que o aluno, neste tipo de situações, procurará atingir um critério de excelência pré-determinado.

2- Autoridade

O "locus" de responsabilidade na sala de aula que foi operacionalmente definido como a orientação dos professores para a autonomia (Deci, Shwartz, Sheinman & Ryan, 1981) e o grau com que os professores envolvem os alunos nas tomadas de decisão (Ryan & Grolnick, 1986), têm sido relacionados com os padrões de motivação dos alunos, nomeadamente na medida em que afectam as suas percepções de autonomia e controlo.

Eccles (Parsons), Midgeley e Adler (1984) evidenciam os efeitos motivacionais das oportunidades de decisão e analisam as características do processo de ensino/aprendizagem em sala de aula que interferem com as oportunidades de decisão por parte do aluno. O impacto das oportunidades de controlo e de escolha dos alunos na sua motivação tem sido suficientemente documentado. Assim, o estudo clássico de Lewin, Lippitt e White (1939) sobre os efeitos dos estilos de liderança autoritário, democrático e "laissez-faire" mostrou que as crianças (rapazes de 10 anos de idade) submetidas a uma liderança democrática desenvolvem mais controlo de si próprias e motivação contínua, do que as crianças submetidas aos dois outros tipos de liderança. Os estilos de liderança distinguem-se em duas dimensões: os procedimentos de tomada de decisão e os procedimentos de avaliação. Os autores sintetizam os resultados de três linhas de investigação que evidenciam os efeitos motivacionais das oportunidades de decisão. Assim, os estudos que analisam os efeitos de variações naturais no clima de sala de aula demonstram a existência de relações entre as oportunidades de controlo dos alunos e a motivação académica positiva e intrínseca. Os estudos experimentais sobre os efeitos diferenciais do controlo do professor *versus* controlo dos alunos mostram consistentemente um efeito positivo do controlo do aluno sobre a sua motivação e atitudes. Finalmente, a investigação sobre os ambientes de sala de aula tradicionais *versus* ambientes de sala de aula "abertos", apesar das deficiências geralmente apontadas a este tipo de investigação¹, oferece algum apoio para a hipótese de relações entre o grau de responsabilidade dos alunos, a sua possibilidade de escolha e resultados motivacionais positivos. Desta revisão da investigação os autores concluem ainda que as oportunidades de autonomia e controlo são especialmente importantes nos últimos graus da escolaridade primária e na escolaridade secundária: a associação entre as oportunidades de autonomia e de decisão e as atitudes dos alunos é

¹Um dos problemas principais neste tipo de investigação é o da definição dos conceitos "aberto" e "tradicional". Por outro lado a classificação dos ambientes de sala de aula em tradicionais e abertos não tem geralmente em conta a situação real.

especialmente forte nestes graus de escolaridade. Os procedimentos de avaliação, relacionam-se não só com a avaliação de si próprio, como vimos atrás, como também com a autonomia dos alunos. A participação ou controlo do aluno no processo de avaliação relaciona-se positivamente com a motivação contínua. A avaliação da realização por outros (que não o próprio sujeito) e o carácter público da avaliação levam à preferência por tarefas fáceis e a avaliação privada à preferência por tarefas difíceis (Maehr & Stallings, 1972). Se por uma lado o factor crítico que afecta a motivação contínua parece ser a percepção do aluno acerca de quem controla a situação, por outro, as práticas de avaliação afectam a percepção do sujeito acerca do controlo sobre a situação. Aliás, os estudos sobre os efeitos das recompensas extrínseca sobre o interesse intrínseco apoiam a hipótese de que as práticas de avaliação influenciam a percepção de controlo e autonomia.

Diferentes modelos da motivação em educação - deCharms, Corno & Rohrkemper e Ryan, Connell & Deci- têm salientado as relações positivas entre a orientação para a autonomia do ambiente de sala de aula e a motivação intrínseca dos alunos.

Como vimos, deCharms (1976, 1984) considera que o desenvolvimento da causalidade pessoal (competências de acção ("agency"), capacidade de causar um acontecimento intencionalmente) é não só necessária para a aquisição de conhecimentos, como importante em si mesma, motivadora em si própria. O autor procura definir as condições do ambiente de aprendizagem que promovem ou inibem o desenvolvimento das competências de acção. O sentimento de causalidade pessoal depende das experiências de "origem", experiência que resulta quando o aluno tenta ser autónomo e consegue o resultado desejado e das experiências "joguete", experiência que resulta quando as tentativas de acção intencionalmente dirigida para causar um acontecimento fracassam (o sujeito não produziu a mudança). A percepção de controlo pessoal é fundamental para a motivação. As características de um ambiente de sala de aula que promovem as

experiências de "origem" foram estabelecidas com base nos resultados do "Carnegie Project" (deCharms, 1967). A primeira conclusão deste estudo é que há uma relação curvilínea entre a motivação dos alunos e o grau de estrutura da sala de aula. Quer uma estrutura rígida quer a ausência de estrutura, inibem a motivação dos alunos. A estrutura de sala de aula é definida por este autor relativamente às seguintes dimensões: número de escolhas permitidas e quantidade de domínio do professor (dimensões estas que mantêm uma relação negativa entre si). A quantidade adequada de estrutura promoverá a motivação. O Carnegie Project foi desenvolvido no sentido de investigar a seguinte hipótese: os alunos tratados como "origem" (pelos professores) desenvolverão sentimentos de causalidade pessoal, comportamentos "origem" e obterão ganhos académicos. Uma sala de aula "origem" não é uma sala de aula "laissez-faire" nem tão pouco "democrática" (usando os termos empregues por White e Lippitt (1960) para definir a estrutura de sala de aula), na medida em que um dos seus aspectos críticos é a possibilidade de escolha individual, negada na classe "democrática". Os comportamentos do professor que permitem aos alunos experiências "origem" são: encorajar o estabelecimento de objectivos, permitir ao aluno que determine as actividades a desenvolver para atingir os objectivos, acentuar o estabelecimento de objectivos realistas, encorajar os alunos a assumir responsabilidade pessoal pelas suas acções e fomentar a confiança em si próprios. O estudo de Spring (1974) mostrou que no que se refere ao tipo de interacção professor-alunos, quanto maior o domínio do professor, menor o sentimento de causalidade pessoal dos alunos e quanto mais é permitido aos alunos influenciar as actividades de sala de aula, mais causalidade pessoal eles sentem e mais aprendem¹. Quer neste estudo quer noutros estudos que confirmam estes resultados (deCharms, 1976; Koenigs, Fiedler, & deCharms, 1977) o domínio do professor foi definido em termos da interacção professor-aluno, avaliando a influência interpessoal dos alunos e do professor. A influência

¹O autor acentua, que apesar do aumento de domínio se relacionar com um aumento da causalidade pessoal, nunca foram encontrados resultados em que o domínio dos alunos fôsse superior ao domínio do professor.

interpessoal é operacionalizada em termos do número de vezes que os alunos tentam e conseguem influenciar o comportamento do professor e do número de vezes que o professor tenta e consegue influenciar o comportamento dos alunos. Os efeitos do treino dos alunos no Carnegie Project foram avaliados a longo prazo (4 anos após o treino, no 11º ano de escolaridade). Os resultados mostraram uma manutenção dos comportamentos "origem" por parte dos alunos: estabelecimento interno de objectivos, determinação interna da actividade instrumental para os atingir, percepções realistas, responsabilidade pessoal, confiança em si mesmo e controlo interno. O estudo de Milak (1980) mostrou que por vezes é necessário um elevado grau de estrutura. deCharms interpreta os resultados deste último estudo como revelando que para que haja sentimento de "causalidade pessoal", para que o aluno sinta que originou o seu próprio comportamento, este tem de ser eficaz, o que por vezes exige maior supervisão por parte do professor nas primeiras tentativas de realização. No entanto, é necessário que essa maior supervisão não seja demasiada, levando o aluno a sentir que trabalhou para o professor, o que faria baixar a "causalidade pessoal", mesmo que a realização atingisse um bom nível.

Corno e Rohrkemper (1985) e Ryan, Connell e Deci (1985) desenvolveram modelos da motivação intrínseca em sala de aula. As primeiras autoras centram-se especialmente na análise dos factores da situação de aula que promovem ou inibem a motivação intrínseca e Ryan Connell e Deci centram-se nos factores do sujeito, embora no contexto da sua "teoria da avaliação cognitiva" destaquem algumas das características da situação de aula que parecem favorecer a motivação intrínseca. Estes autores salientam em particular os efeitos da autonomia e controlo na motivação intrínseca.

Corno e Rohrkemper consideram que a motivação intrínseca para aprender tem basicamente duas componentes: competências de aprendizagem auto-regulada e avaliações positivas de si próprio. A aprendizagem auto-regulada é considerada a variável-chave da motivação intrínseca para aprender, na medida em que o desejo de aprender é mantido pela facilidade de aprender e em que esta

exige o conjunto de competências cognitivas que caracterizam a aprendizagem auto-regulada. Por outro lado, a motivação intrínseca para aprender depende também de avaliações positivas de si próprio, tais como percepções de controlo próprio, percepções de eficácia própria, atribuições a factores internos e controláveis (muito em especial atribuições às estratégias usadas na realização). Ambas as componentes (competências de auto-regulação e avaliações positivas de si próprio) são vistas como os instrumentos necessários para a motivação intrínseca e como relacionando-se entre si. As competências de auto-regulação são simultaneamente causa e efeito das avaliações positivas de si próprio: o aluno que tem e usa estratégias de aprendizagem auto-regulada aprende mais, o que eleva a avaliação de si próprio e uma avaliação positiva de si próprio fornece a segurança em si mesmo necessária para usar as competências de acção pessoal.

Uma e outra são vistas como desenvolvendo-se ao longo da vida, em função de diferentes experiências, especialmente das experiências educativas. Salientaremos as hipóteses elaboradas no contexto deste modelo quanto à influência de experiências educativas particulares sobre os processos de auto-regulação e de avaliação de si próprio, hipóteses apresentadas por Corno e Mandinach (1983), Rohrkemper e Bershon (1983) e Corno e Rohrkemper (1985).

A aprendizagem auto-regulada é vista como a forma de processamento ou envolvimento cognitivo mais integrada e adequada para a aprendizagem em sala de aula. A aprendizagem auto-regulada consiste num conjunto de estratégias (meta-cognitivas) de utilização de recursos próprios internos, para iniciar e resolver tarefas académicas, tais como actividades de aquisição e transformação, que contrastam com estratégias menos activas e intencionais nas quais o aluno conta com o professor ou outros para a realização das tarefas. Citando Corno e Mandinach (1983), definem o conceito de aprendizagem auto-regulada como "an effort put forth by students to deepen and manipulate the associative network in a particular area (which is not necessarily limited to academic content), and to monitor and improve that deepening process" (Corno & Rohrkemper, 1985, p. 60).

Consideram que os alunos têm no seu repertório cognitivo os processos de aprendizagem auto-regulada, mas que, no entanto, muitos alunos não aprenderam a torná-los operacionais num dado contexto ou a aplicá-los nas situações adequadas. A dificuldade de utilização controlada e adequada dos processos de aprendizagem auto-regulada pode ser também devida a deficiências de confiança em si próprio ou à presença de intenções conflituais.

De acordo com as autoras, a motivação intrínseca em situação concreta de sala de aula exige competências de auto-regulação. Esta necessidade deriva de uma série de condições da situação de aula que a diferenciam das condições de aprendizagem independente. Tais condições relacionam-se muito particularmente com a natureza social da situação de aula e com a impossibilidade de escolha de tarefas. Com base em revisões da investigação que evidenciam o carácter social da aprendizagem em sala de aula (tais como as de Brophy & Evertson, 1974; Good, 1983; Jackson, 1968), destacam algumas das características desta situação que lhe conferem um carácter eminentemente social. Assim, acentuam que as salas de aula são "colecções" de indivíduos, diferentes uns dos outros, que trabalham frequentemente em conjunto. Mesmo quando trabalham independentemente, existem ainda assim múltiplas oportunidades para a comparação social, aprendizagem social e situações em que o sujeito é avaliado por outros. Por outro lado, referem os estudos (como por exemplo os de Ames & Ames, 1984b; Doyle, 1983; Nicholls, 1984a, b) que mostram que o tipo de estrutura de actividades usado pelo professor (*cooperativa versus competitiva*, por exemplo) criam condições motivacionais diferentes. Sublinham também o número de sujeitos presentes na situação de aula, quer na medida em que a pequena quantidade de recursos tem de ser partilhada e em que se torna necessário manter certas regras de interacção. Esta dimensão social da sala de aula e a impossibilidade de escolha entre tarefas, faz da sala de aula um local onde os alunos são pressionados a aprender aquilo que as figuras de autoridade determinam como importante, num período de tempo limitado e previamente estabelecido, na presença de uma rede

social complexa, e submetidos a certos critérios de comportamento e recompensas. Nestas circunstâncias o desenvolvimento da motivação intrínseca beneficiará com as competências de aprendizagem auto-regulada. Dado o tempo limitado de que o professor dispõe para uma atenção individualizada, o sucesso dos alunos dependerá da adopção de estratégias que lhes permitam obter o maior apoio possível e preencher por si próprios as lacunas de instrução que derivam da falta de disponibilidade do professor. A aprendizagem auto-regulada, na medida em que capacita o aluno para trabalhar independentemente, apresenta especiais vantagens nestas condições. A aprendizagem auto-regulada torna o aluno menos dependente do professor e também mais capaz de se proteger de interferências distractoras em sala de aula. Por outro lado, na medida em que a aprendizagem auto-regulada se refere ao modo de realizar a tarefa (consiste em usar um conjunto de estratégias que permitam ao aluno aprender por si mesmo como aprender a realizar uma tarefa) e não ao resultado, permitirá ao aluno experienciar os efeitos positivos da aprendizagem em si mesma, o que é auto-reforçador e origina avaliações positivas de si próprio, maior confiança e produtividade na situação de aula. As autoras referem resultados de investigação que mostram que a maior parte dos alunos é inconsistente na utilização de processos de auto-regulação durante a aprendizagem em sala de aula e que os alunos com menores níveis de capacidade revelam uma utilização mínima de tais processos. Consideram que estes resultados se devem sobretudo a que os alunos não foram ensinados acerca das competências de auto-regulação adequadas e às características dos ambientes e tarefas da sala de aula, que tendem a restringir, mais do que a promover, o uso de tais competências. Ou seja, os alunos não sabem como aprender e consequentemente não experienciam os benefícios da aprendizagem e estes são dois pré-requisitos necessários para a aprendizagem em sala de aula.

As condições de instrução mais propícias à aplicação da aprendizagem auto-regulada são as que permitem ao aluno aprender a usar os recursos sociais, académicos e pessoais disponíveis em sala de aula para atingir objectivos de

aprendizagem. Acrescente-se que uma boa estratégia para aprender em sala de aula pode ser pouco eficaz ou mesmo disfuncional para a aprendizagem independente ou noutras situações onde os recursos disponíveis são diferentes. A aprendizagem é menos auto-regulada quando o professor ou outros alunos assumem algumas das componentes do processo, tais como o planeamento ou monitorização, substituindo-se à actividade do aluno.

Mais especificamente Corno e Rohrkemper (1985) analisam as condições que promovem a aprendizagem auto-regulada e avaliações positivas de si próprio. Duas características das tarefas de sala de aula são relacionadas com os dois aspectos da motivação intrínseca para aprender: características da *situação* e características de *apresentação da matéria*. As características da situação (por exemplo a estrutura de recompensas e o "feed-back") são vistas neste modelo como tendo um impacto primário sobretudo nos aspectos da avaliação de si próprio (tais como controlo próprio e atribuições internas), e as características da apresentação da matéria (modo de apresentação das tarefas e suas características inerentes) como tendo um impacto mais directo sobre os aspectos das competências de aprendizagem auto-regulada.

Figura 4.3- Níveis de variáveis da situação e de apresentação que promoverão e inibirão a motivação intrínseca para aprender (Corno & Rohrkemper, 1985, p. 79/80)

I-Situação	Nível adequado para:		Avaliações positivas de si próprio
	Promover a MI	Inibir a MI	
A. Flexibilidade Escolhas Ajudas	Bastantes Sociais, instrumentais	Poucas Nenhumas	A. Auto-controlo
B. Estrutura de recompensas Responsividade Interdependência	Resultados contingentes Sub-tarefas dependentes	Resultados não-contingentes Sub-tarefas independentes	B. Auto-controlo, auto-eficácia, atribuições, comparação social
C. Avaliação Especificidade Publicidade	Crítérios específicos Privada	Crítérios vagos Pública	C. Atribuições, comparação social
D. "Feedback" Aspectos temporais Aspectos informativos Valência Fonte Reconhecimento	Frequente, imediato, contingente Indicando fontes de erro prováveis Encorajador Significativa Endógeno, natural	Raro, retardado, não-contingente Somente conhecimento dos resultados Neutro/negativo Não-significativo Exógeno, forçado	D. Atribuições, auto-eficácia

Figura 4.3 (cont.)

II- Apresentação	Nível adequado para:		Aprendizagem auto-regulada
	Promover a MI	Inibir a MI	
A. Meios Variedade	Mudança de estímulos	Consistência de estímulos	A. Estado de alerta
B. Objectivos Clareza	Explicitos ou emergentes	Vagos ou não-emergentes	B. Selecção, planeamento
Significado	Instrumentais ou relevantes	Não-instrumentais ou irrelevantes	
Distância	Próximos ou distantes	Só distantes	
C. Procedimentos de instrução Interacção	Promoção de interacção entre aluno, professor e tarefa	Não promoção da interacção	C. Estado de alerta, selecção, relacionamento, planeamento e monitorização
Surpresa	Paradoxos, necessidade de testar, de completar	Ausência de qualquer destes	
Concretização: - Analogias - Identificação - Fantasia	Metáforas, exemplos Possível	Ausência destes Impossível A mesma perspectiva	
Demonstração/ modelagem	Mudança de perspectiva	Modelos de mestria	
Treino de estratégias cognitivas	Modelos de mestria e de resolução Incluído	Não-incluído	

Estes quadros sintetizam um conjunto de hipóteses elaboradas pelas autoras que relacionam os níveis de cada condição com o impacto (positivo ou negativo) previsto na motivação intrínseca, especificando os vários processos motivacionais (3ª coluna) hipoteticamente influenciados por cada condição.

O primeiro quadro hipotetiza que a flexibilidade das tarefas tem impacto sobretudo nas percepções de controlo próprio, e nos sentimentos positivos associados ao processo de aprendizagem em si mesmo ("flow states",

Csikszentmihalyi, 1975). Uma estrutura de recompensas contingente e não globalizante (i.é., dependente de sub-tarefas), afectará positivamente a percepção de controlo próprio, de auto-eficácia, levará a atribuições positivas e diminuirá a centração do aluno em aspectos não directamente relacionados com as tarefas, tais como a comparação social. A avaliação privada e relativa a critérios específicos, levará a atribuições positivas e diminuirá a centração na comparação social. O "feedback" frequente, imediato, contingente, informativo (indicando a origem provável do erro do aluno) e encorajador, em que a realização do aluno é reconhecida por alguém que o aluno respeita, levará a atribuições positivas, independentemente do resultado real da realização e a percepções de competência e eficácia elevadas.

O segundo quadro hipotetiza que a natureza dos objectivos das tarefas terá impacto sobretudo nos processos de selecção (escolha dos estímulos em que focará a sua atenção) e de planeamento (elaboração de expectativas e objectivos, no contexto dos quais serão assimilada novas experiências). Objectivos claros, quer formulados explicitamente quer emergentes das próprias elaborações dos alunos, instrumentais para resultados valorizados e realistas para os alunos, promoverão as actividades cognitivas de selecção de informação adequada e de elaboração de um plano de realização. Várias técnicas de ensino terão efeitos em diferentes aspectos da aprendizagem auto-regulada ou em todos os seus processos, como por exemplo o treino directo de estratégias cognitivas ou a sua demonstração ou modelagem. Acentuam que por exemplo a restrição da interacção professor/aluno parece inadequada sobretudo para alunos mais novos ou com menor capacidade, na medida em que o trabalho isolado reduz a exposição do aluno ao ambiente social da instrução, dificultando o desenvolvimento do discurso interno facilitador. A utilização de informação paradoxal e a estimulação no sentido de os alunos enriquecerem a informação para uma tarefa ou de elaborarem explicações para os fenómenos, facilitarão

presumivelmente os processos de relacionamento e planeamento, bem como a atenção activa.

As autoras chamam a atenção para um outro aspecto potencialmente negativo da natureza social da sala de aula: os colegas. Estes podem funcionar como modelos de intrusão poderosos, promovendo a aprendizagem auto-regulada ou impedir a aprendizagem auto-regulada. Como vimos, alguns autores associam deficiências de aprendizagem aos processos debilitantes de comparação social e sugerem que uma das estruturas de sala de aula que reduz esses efeitos é a aprendizagem cooperativa, em pequenos grupos. Corno e Rohrkemper consideram que este tipo de aprendizagem encoraja um tipo de resolução de problemas que facilmente faz com que um ou dois alunos do grupo realizem todo o trabalho. Se por um lado todos os alunos do grupo beneficiam dos sucessos, por outro lado alguns dos alunos não desenvolverão aprendizagem auto-regulada, sendo sobretudo receptivos¹.

Para além das condições de sala de aula acima descritas, as autoras sugerem uma forma de instrução destinada à promoção das competências de aprendizagem auto-regulada: a *modelagem participante*. Esta forma de ensino consiste, numa primeira fase, em fornecer aos alunos um modelo de realização na tarefa que descreve explicitamente as estratégias cognitivas, através de procedimentos semelhantes aos utilizados no treino clínico de auto-regulação (Meichenbaum, 1977; Mischel & Patterson, 1978), no qual é mostrada a estratégia correcta como modelo de controlo da acção. Este procedimento é completado com outros, mais subtis, tais como os sugeridos por Khul (1983): controlo de estados emocionais debilitantes, antecipação de resultados, estratégias de paragem do processamento. Seguidamente, os alunos são levados a apropriar-se gradualmente da tarefa, sendo apoiados emocionalmente e orientados neste processo.

¹As autores definem, para além da aprendizagem auto-regulada, três outras formas de envolvimento cognitivo: centração na tarefa, gestão de recursos e envolvimento receptivo. Este último constitui a forma menos activa de envolvimento, na qual a actividade cognitiva do aluno é substituída por outros.

Como vimos, a "teoria da avaliação cognitiva" apresentada por Ryan, Connell e Deci (1985) analisa dois tipos de processos motivacionais relacionados com a aprendizagem escolar: (a) a manutenção da motivação intrínseca, e (b) o desenvolvimento ("internalização") da motivação extrínseca. Os autores definem algumas das características da situação que permitem por um lado a motivação intrínseca e por outro a internalização da motivação extrínseca, produzindo assim estilos de regulação intrínseca do comportamento.

(a) No que se refere à manutenção da motivação intrínseca, Ryan, Connell e Deci (1985) sublinham o papel determinante de dois tipos de percepção do aluno: percepção acerca da autonomia própria e percepção acerca da competência própria.

Consideram que estas percepções são desencadeadas pelo significado funcional atribuído pelo aluno aos acontecimentos que ocorrem em sala de aula, não sendo portanto função directa e automática dos acontecimentos em si próprios. Os acontecimentos de sala de aula podem ser percebidos de três formas:

- os acontecimentos percebidos como fornecendo informação acerca da competência própria, dizem-se acontecimentos *informativos*;

- os acontecimentos percebidos como fornecendo informação acerca do grau de escolha ou autonomia do aluno na situação, dizem-se acontecimentos *controladores*;

- os acontecimentos percebidos como ausentes de qualquer informação relevante para a realização, não permitindo estabelecer qualquer competência ou causalidade pessoal, dizem-se *amotivadores*.

Numerosos estudos destes autores (Deci, Nezlek & Sheinman, 1981; Grolnick & Ryan, 1987a, b; Ryan & Grolnick, 1986; Ryan *et al.*, 1985) demonstram que os acontecimentos que minam o sentimento de auto-determinação (acontecimentos percebidos como controladores) diminuem a motivação intrínseca e os que aumentam o sentimento de auto-determinação (acontecimentos percebidos como informativos) aumentam a motivação intrínseca para a tarefa. As situações

percebidas como ambíguas, não-estruturadas (nem de forma controladora nem orientadas para a autonomia) são a-motivadoras.

Assim, os acontecimentos de sala de aula promotores da motivação intrínseca são: por um lado os que facilitam a experiência pessoal de início e de regulação do comportamento próprio, facilitando a percepção de que a acção própria é auto-determinada e volitiva e, por outro, os acontecimentos que facilitam a percepção de competência elevada. Os autores destacam alguns dos factores do ambiente e interpessoais que a investigação (quer experimental quer em sala de aula) evidenciou como promovendo ou inibindo a motivação intrínseca. As experiências de *escolha* ou oportunidades de auto-determinação no contexto de uma estrutura orientadora facilitam a percepção de autonomia e auto-determinação. Note-se que não se trata de permissividade no sentido da remoção de qualquer estrutura ou orientação. Este tipo de situação aumenta a ansiedade dos alunos. As escolhas permitidas aos alunos só apoiam a tomada de decisão por parte dos alunos quando são percebidas como estruturadas, de modo que a escolha é guiada pelo interesse do aluno e não por uma intenção de minimizar o esforço, de proteger sentimentos de valor próprio ou de evitar falhar (Ryan *et al.*, 1985). Permitir a auto-determinação consiste em fornecer uma estrutura orientadora, oferecendo informação e apoio no contexto de uma interacção que apoie a autonomia. Apesar de não se conhecer exactamente a quantidade óptima de estrutura, os autores sugerem, com base na investigação de Koestner, Ryan, Bernieri e Holt (1984) que a explicitação do reconhecimento de um potencial conflito entre os desejos do aluno e as limitações estabelecidas pelo professor, evita os efeitos negativos das limitações na motivação intrínseca. O grau de *desafio* da tarefa promove uma percepção elevada de competência própria. Por exemplo, pode permitir-se ao aluno escolher o nível de realização. Os alunos escolherão níveis desafiadores se não forem introduzidas recompensas exteriores para a realização. Estas, orientam o sujeito para tentar ter sucesso e não para o desafio ou risco. O *"feed-back" positivo*, relevante para a realização, relativo à realização do aluno

numa determinada actividade, relevante (contendo informação sobre o que é necessário para melhorar a realização), contingente ao esforço e realização, fornecido num contexto de autonomia percebida e fornecido por outros significativos, facilitarão a percepção de competência elevada. O "feedback" negativo (sob forma de crítica, reconhecimento de insucessos, ou indicador de incompetência) ou "feedback" positivo mas veiculando o grau de adequação da realização àquilo que é esperado (pelo professor), irrelevante para a realização, não permite uma percepção de competência própria elevada. Outros factores interpessoais e situacionais têm impacto negativo na motivação intrínseca facilitando particularmente a percepção de um "locus" de causalidade externo: prazos de tempo impostos pelo professor para a realização de tarefas, fiscalização e ameaças de punição. A investigação conduzida em sala de aula centrou-se sobretudo na análise das relações entre ambientes de sala controladores *versus* ambientes de sala de aula orientados para autonomia e variáveis motivacionais. Os resultados deste tipo de investigações sugerem que as crianças tendem a internalizar as orientações dos seus ambientes educativos (para o controlo *versus* para a autonomia), que por sua vez afectam as percepções acerca da competência próprio, auto-estima, orientação para a mestria e motivação intrínseca. Por outro lado, as orientações dos ambientes educativos correlacionam-se com as percepções das crianças sobre esses ambientes (percepção de ambiente controlador ou de ambiente informativo), as quais, por seu turno, se relacionam com a percepção da competência, orientação para a mestria e motivação intrínseca. Assim, o estudo de Deci, Nezlek e Sheinman (1981) evidenciou que a motivação para a mestria e a competência percebida das crianças se relaciona com as orientações do professor (avaliadas pela escala de orientação para o controlo *versus* autonomia de Deci, Schwartz, Sheinman e Ryan (1981)). Mais especificamente, a competência percebida e a orientação para a mestria são maiores nas crianças cujos professores revelam uma orientação para a autonomia do que nas crianças cujos professores revelam uma orientação controladora. Deci

e colaboradores (1981) mostraram que as percepções dos alunos acerca da orientação do ambiente de sala de aula se correlaciona com a orientação real do professor. Ryan e Grolnick (1986) encontraram uma relação significativa entre estas percepções dos alunos e a sua orientação para a mestria, competência percebida (no domínio escolar) e auto-estima geral. Neste estudo, as crianças que vêem a sala de aula como orientada para a autonomia revelaram maior motivação intrínseca, maior competência cognitiva percebida e níveis mais elevados de auto-estima. Finalmente, os factores de sala de aula que promovem a motivação intrínseca, tais como a possibilidade de escolha e o envolvimento activo dos alunos na aprendizagem (estimulado por exemplo através do ensino entre colegas e da cooperação) levam a maiores níveis de aprendizagem conceptual, de realização e de auto-estima (Benware & Deci, 1984; Grolnick & Ryan, 1987b; Nolen & Haladyna, 1990).

Em síntese, as circunstâncias que permitem a autonomia e apoiam o sentimento de competência, facilitam a motivação intrínseca e as circunstâncias que pressionam e controlam os indivíduos, veiculam incompetência ou não fornecem informação e estrutura adequadas ou credíveis, minam a motivação intrínseca.

(b) Quanto à internalização da regulação extrínseca, concebem-na como um processo que se desenvolve espontaneamente, no sentido de uma internalização progressiva e da auto-regulação, a não ser que haja interferência ou perturbação deste processo, com origem nas condições exteriores em que o sujeito está inserido. Demasiada pressão externa para que o indivíduo se comporte de uma forma particular ou para que valorize certos aspectos em particular, podem ter um efeito negativo na internalização. Comunicações excessivamente controladoras ou pressões por parte dos agentes educativos podem resultar em níveis persistentes de baixa internalização, tais como em estilos de regulação extrínseca ou introjectada. A facilitação do processo de internalização da motivação extrínseca passa, tal como a manutenção da motivação intrínseca, por

um ambiente *informativo*, caracterizado por uma orientação para a autonomia e pela minimização de orientações não estruturadas que não fornecem qualquer informação. Tal facto possibilita ao aluno ver os resultados da sua acção, permitindo-lhe compreender as contingências dos resultados e minimizando as orientações controladoras que não fornecem informação quanto à força relativa do seu papel e do ambiente no início e regulação da acção. O desenvolvimento da motivação intrínseca e extrínseca são portanto vistos como igualmente influenciados pelas características do ambiente de aprendizagem¹.

Em síntese, a possibilidade de escolha, permitindo um maior controlo por parte do aluno, associa-se a maior satisfação e motivação intrínseca. Note-se contudo que dar ao aluno a responsabilidade pelo planeamento e realização de trabalhos a longo prazo pode não promover sentimentos de auto-determinação (Ryan *et al.*, 1985) ou de controlo pessoal, se não houver apoio para a selecção, planeamento e aplicação de estratégias adequadas (Corno & Rohrkemper, 1985).

3- Características das tarefas

As tarefas de sala de aula comportam informação que os alunos usam para fazer julgamentos acerca da sua capacidade, que afectam o seu desejo de aplicar estratégias de esforço e os seus sentimentos de satisfação (Ames, 1992a). A investigação tem mostrado que algumas características das tarefas promovem o desejo de desenvolver esforço e o envolvimento activo dos alunos na aprendizagem. Assim, as tarefas que envolvem variedade e diversidade facilitam o interesse pela aprendizagem e a orientação para a mestria (Marshall & Weinstein, 1984; Nicholls, 1989; Rosenholtz & Simpson, 1984). Quando as tarefas e a sua apresentação enfatizam a relevância do seu conteúdo, os alunos estarão mais dispostos para se envolverem nas actividades, de modo consistente com uma

¹Os autores chamam a atenção para que algumas das hipóteses necessitam ainda de confirmação empírica.

orientação para a mestria (Brophy, 1987; Corno & Rohrkemper, 1985; Lepper & Hodell, 1989; Nicholls *et al.*, 1985). Malone e Lepper (1987) descrevem o desafio, o interesse e o controlo percebido como padrões que devem fazer parte da estrutura das tarefas de aprendizagem. Argumentam em favor de tarefas que ofereçam desafio pessoal, dêem ao aluno um sentimento de controlo sobre o processo ou sobre o produto e mantenham o interesse dos alunos ao longo do tempo. Marshall e Weinstein (1984, 1986), e Rosenholtz e Simpson (1984) mostraram que a diversidade e variedade de estrutura das tarefas dão aos alunos meios oportunidades ou necessidade de se envolverem em comparações sociais e, conseqüentemente, as diferenças de realização na sala de aula terão menor probabilidade de se traduzirem em percepções de diferenças de capacidade.

A crença de que se consegue realizar uma tarefa através da aplicação de esforço e o desejo de o aplicar podem ser promovidos, quando as tarefas são definidas em termos de objectivos específicos e a curto-prazo (Shunk, 1984, 1989). Como vimos, de acordo com Corno e Mandinach (1983) e Corno e Rohrkemper (1985), estas crenças levam também ao desenvolvimento de competências de auto-regulação face às actividades de aprendizagem, tais como avaliações meta-cognitivas acerca da utilidade de planejar, organizar e procura de estratégias de monitorização.

Em síntese, quer a estrutura das tarefas, quer o modo como as tarefas são apresentadas, constituem meios através dos quais a motivação dos alunos é afectada.

4- As expectativas do professor

Maher (1984) sublinha que a organização social da sala de aula, com as suas regras, papéis e definição de estatutos, faz emergir *expectativas* para os participantes através da punição ou recompensa de determinados

comportamentos e resultados. A organização social de sala de aula gera não só expectativas aplicáveis a todos os alunos (expectativas colectivas) como também expectativas para determinados alunos em particular (expectativas individuais) que afectam o seu comportamento e níveis de realização (Maehr, 1974a, b, 1978). A principal contribuição de Maehr consiste em defender que os efeitos destas expectativas no comportamento é mediado pelo seu efeito nos significados que os alunos constroem em situação. Assim, as expectativas da turma afectam a percepção e definição dos objectivos que o aluno prossegue, o seu sentimento de competência, e as possibilidades de acção percebidas pelo aluno como adequadas, as quais, por seu turno, afectarão os investimentos do aluno. Determinam não só "quem é" cada um, mas também o que cada um é capaz de fazer, o que por sua vez afecta a percepção de si próprio, das capacidades próprias, e os objectivos próprios.

Em particular as expectativas do professor têm sido valorizadas como determinantes da aprendizagem dos alunos sobretudo a partir dos estudos de Rosenthal e Jacobson (1968). A maior parte dos efeitos das expectativas do professor são efeitos negativos, nos quais uma baixa expectativa leva a uma diminuição da realização do aluno. São raros os estudos que mostram efeitos positivos nos quais altas expectativas levam a melhoria de realização nos alunos (Brophy, 1985).

O paradigma das expectativas foi recentemente conceptualizado de forma a incorporar conceitos-chave da teoria da aprendizagem social e da atribuição e tem sido alvo de novas aplicações. Neste contexto, Brophy (1985) discute as limitações dos modelos anteriores acerca dos efeitos das expectativas do professor:

(a) Os modelos anteriores analisavam o rendimento dos alunos como produto directo das expectativas do professor, não atendendo por um lado ao modo como diferenças individuais nas percepções e interpretações dos alunos medeiam os efeitos das expectativas do professor e, por outro lado, não analisando

as relações, nem sempre convergentes, entre expectativas e comportamento do professor. Brophy chama assim a atenção para que o aluno pode ser negativamente afectado não pela expectativa do professor acerca da sua capacidade, mas pelo tratamento de que é alvo, em consequência dessa expectativa.

(b) No contexto da reformulação cognitiva deste paradigma, Brophy analisa ainda o papel das percepções do professor acerca das causas do comportamento do aluno, considerando estas percepções como simultaneamente mediadoras das expectativas do professor e orientadoras do seu comportamento.

Dois mecanismos têm sido considerados como mediadores dos efeitos das expectativas do professor: mecanismos de mediação directa (através de influências na oportunidade dos alunos para aprender) e mecanismos de mediação indirecta (através de influências nas atitudes e motivação dos alunos). No caso de expectativas baixas, os efeitos directos produzem-se através da concretização das expectativas em comportamentos reais do professor, tais como a redução da quantidade ou dificuldade dos conteúdos a que expõem os alunos, negando-lhes a oportunidade de aprender matérias com as quais, de outra forma, teriam possibilidade de se confrontar. Os efeitos da expectativa do professor podem ser indirectamente produzidos através da mediação da motivação dos alunos, quando o professor: (a) desiste rapidamente face aos alunos dos quais tem uma baixa expectativa, em vez de esperar pelas suas respostas ou tenta ajudá-los sugerindo a resposta ou reformulando-a. (b) critica mais frequentemente os insucessos destes alunos. (c) elogia menos frequentemente os sucessos destes alunos. (d) não se preocupa em fornecer-lhes qualquer tipo de "feedback". (e) presta pouca atenção e interage menos frequentemente com estes alunos. (f) exprime menos calor face a estes alunos ou menos interesse por eles como indivíduos. Ou seja, as expectativas do professor não afectam directamente os alunos. Levam a modelagem, instrução ou socialização directa, reacções espontâneas e expressões não-verbais que

afectam os alunos. Para além dos efeitos das expectativas na realização dos alunos, Brophy chama a atenção para a necessidade de considerar os efeitos das expectativas do professor na motivação dos alunos e no comportamento em sala de aula: (a) a eficácia do professor é provavelmente também determinada pelo tipo de expectativas que comunicam aos alunos relativamente ao seu comportamento (conduta) em sala de aula (b) a atmosfera interpessoal da sala de aula provavelmente depende em parte das expectativas que os professores comunicam acerca da cooperação entre alunos e das relações interpessoais. (c) a responsividade dos alunos às aulas e aos trabalhos escolares provavelmente depende em parte das expectativas que os professores comunicam acerca do significado e valor (de interesse ou de utilidade) das aulas e dos trabalhos. Assim, para além de afectar o rendimento dos alunos, as expectativas do professor afectarão também as atitudes, crenças, atribuições, expectativas, motivação e comportamento dos alunos em sala de aula. Com base na investigação que ilustra a maleabilidade das crenças, atitudes, expectativas e comportamentos à influência da socialização, Brophy considera mais provável que os alunos de professores que comunicam a expectativa de que os alunos sintam as tarefas académicas como significativas e válidas, desenvolvam interesse pelas actividades escolares, pela aprendizagem e pelo desenvolvimento de competências do que os alunos de professores que têm a expectativa de que os alunos achem as actividades escolares desinteressantes e enfadonhas. O estudo de Brophy, Rohrkemper, Rashid e Goldberger (1983) mostrou que o envolvimento na tarefa dos alunos (do 4º, 5º e 6º graus de escolaridade) é mais baixo quando as tarefas são precedidas de comentários negativos (indicando que a tarefa é maçadora, desinteressante, que os alunos não gostarão de a realizar ou que será difícil ou frustrante). No entanto os comentários positivos do professor (sugerindo que a tarefa será fácil, divertida, ou importante) não fizeram aumentar o envolvimento dos alunos. Este foi mais alto nas condições em que não houve qualquer comentário prévio. Ou seja, os efeitos indesejáveis das baixas expectativas são mais prováveis que os efeitos desejáveis

das altas expectativas quer no que se refere aos efeitos na área de realização, quer no que se refere aos efeitos na área da socialização dos alunos. O autor chama também a atenção para que a maior parte dos efeitos da "profecia auto-realizada" que ocorrem naturalmente são efeitos indesejáveis de expectativas injustificadamente baixas, mais do que o aumento de realização de expectativas injustificadamente elevadas. A especificidade dos efeitos das expectativas do professor dependerá, de acordo com o modelo de Brophy, das percepções dos alunos acerca dessas expectativas. No entanto, não há ainda investigação que permita compreender as relações entre as expectativas do professor, o comportamento do professor, as percepções dos alunos e o comportamento e realização dos alunos.

5- A experiência subjectiva do aluno

A importância das percepções dos alunos é bem reconhecida e evidenciada pela mudança de foco da investigação, que se descentrou das abordagens de observação no estudo dos processos de sala de aula (Ames, 1992a). Mais recentemente, a atenção dirige-se para o papel das percepções e interpretações individuais dos alunos.

Consistentemente com as abordagens cognitivas da motivação, que a concebem como mediada cognitivamente, destacando o papel activo do sujeito individual na construção do significado das situações, diferentes autores têm sublinhado a necessidade de considerar e analisar o significado que os alunos dão às suas experiências em sala de aula. O ambiente de sala de aula não oferece uma experiência necessariamente comum a todos os alunos. A interpretação dos alunos relativamente ao ambiente de sala de aula pode variar consideravelmente em função das suas experiências anteriores (Brophy, 1981; Marshall & Weinstein, 1986; Weinstein, 1989; Weinstein, Marshall, Brattesani & Middlestadt, 1982). Os

pensamentos, percepções e interpretações medeiam os efeitos do comportamento do professor. Ao mesmo tempo, é importante notar que há padrões no modo como os julgamentos dos alunos são feitos.

Maehr (1984) sublinha a importância das percepções e interpretações dos alunos através do conceito de "significado pessoal" dos acontecimentos de sala de aula. Por um lado, as crianças na mesma sala de aula têm realmente experiências diferentes (Ames, 1992a) e, por outro lado, podem interpretar uma interacção professor-aluno ou um acontecimento de forma muito diferente (Meece *et al.*, 1988). A noção de experiência subjectiva e de significado tem importantes implicações para analisar os efeitos dos acontecimentos de sala de aula na motivação dos alunos. A orientação das estruturas de sala de aula não pode ser estudada através de "listas de verificação" ("check-lists") de comportamentos ou de observações. Embora possamos descrever as estruturas em termos de princípios e estratégias-exemplo, a avaliação deve envolver as percepções dos alunos (Ames, 1992a).

III- Síntese final

O estudo das relações entre motivação e contexto de sala de aula tem-se debruçado sobretudo sobre factores e dimensões respeitantes à natureza social da situação de ensino/aprendizagem em sala de aula. Mais especificamente a investigação tem-se centrado na análise da influência da competição e comparação social *versus* cooperação, da distribuição do poder de decisão e controlo e dos estereótipos e expectativas. Os efeitos destes aspectos da situação de aula têm sido analisados ao nível de diferentes variáveis motivacionais: percepção da capacidade própria (quer no que diz respeito ao nível percebido de capacidade própria, quer no que diz respeito a diferentes processos de avaliação da capacidade própria, nomeadamente aos critérios de avaliação utilizados) e

percepção do controlo próprio, auto-estima, atribuições, objectivos, comportamentos e atitudes face à realização, motivação intrínseca e extrínseca e nível de realização. A competição e comparação social são vistas como afectando sobretudo as variáveis relacionadas com a confiança na capacidade própria, os objectivos e o nível de motivação. Os aspectos relativos à autonomia e controlo dos alunos em sala de aula, têm sido relacionados sobretudo com as percepções de controlo, motivação contínua e motivação intrínseca/extrínseca. As expectativas do professor têm sido relacionadas principalmente com as expectativas dos alunos.

Alguns procedimentos de organização e gestão do processo de ensino/aprendizagem em sala de aula podem acentuar ou atenuar a saliência destas dimensões. Assim, a utilização de sistemas de avaliação normativos e a estruturação de uma interdependência negativa entre os objectivos/resultados dos alunos em sala de aula enfatizam a competição e a comparação social e as oportunidades de escolha e decisão por parte dos alunos atenuam a centralização do poder e controlo no professor. A competição e comparação social e a centralização da decisão e controlo no professor têm efeitos principalmente debilitantes na motivação dos alunos.

Em geral, os ambientes que enfatizam a competição e a comparação social parecem focar os alunos na avaliação da capacidade própria e em particular na avaliação comparativa da capacidade afectando negativamente a motivação. Os sistemas de avaliação normativos, baseados na avaliação externa e pública das capacidades parecem promover a centração na capacidade própria, na medida em que acentuam exageradamente a valorização da capacidade, e em que promovem crenças numa co-variação entre resultados e capacidade ou atribuições dos resultados à capacidade (Covington, 1984; Stipek, 1984). Desta forma os insucessos são interpretados como reflectindo incapacidade, o que é negativamente valorizado, contribuindo para uma diminuição da auto-estima (Ames, 1984) e levando à utilização de estratégias defensivas debilitantes tais

como o não investimento ou a distorção das percepções relativas à capacidade própria e dos outros (Covington, 1984; Tesser & Campbell, 1985), a diminuição da persistência (Johnson & Johnson, 1985) orientações no sentido de evitar desafios (Covington, 1984), atribuições a factores externos e desresponsabilização pelos resultados próprios (Covington, 1984; Johnson & Johnson, 1985). Os sistemas de avaliação normativos, na medida em que oferecem poucas oportunidades de sucesso (o sucesso é reservado apenas aos que se situam no extremo positivo da distribuição dos resultados do conjunto da turma), contribuem para uma estrutura de interdependência negativa entre os objectivos/resultados dos alunos, ou seja, uma estrutura competitiva. Nestas circunstâncias aumenta a probabilidade de uma diminuição da percepção de competência própria (Stipek, 1984). As expectativas de sucesso serão menores, por um lado devido às poucas oportunidades de sucesso (Johnson & Johnson, 1985; Stipek, 1984) e por outro, devido à imprevisibilidade dos sucessos. O cálculo da probabilidade de sucesso torna-se mais complexo e imprevisível, uma vez que dependerá das realizações dos outros.

As oportunidades de controlo por parte do aluno afectam positivamente a motivação intrínseca e auto-estima (Corno & Rohrkemper, 1985; deCharms, 1984; Ryan, Connell & Deci, 1985). O "locus" de controlo interno (Eccles *et. al.*, 1984) e a centração do controlo no professor relacionam-se negativamente com a motivação contínua.

Nicholls (1984b), Covington (1984), Maehr (1984) e Ames (1984, 1992a) sugerem que a competição e comparação social se relacionam com o tipo de objectivos dos sujeitos, associando-se a uma orientação motivacional focada em si mesmo (do tipo envolvimento no eu). Como vimos, este tipo de objectivos relaciona-se por sua vez com avaliações de si próprio, atribuições, comportamentos face ao desafio e níveis de realização debilitantes para a maior parte dos alunos. Algumas das condições de ensino/aprendizagem que facilitam o desenvolvimento de objectivos de *aprendizagem* consistem em apresentar e modelar o valor da actividade como factor determinante do envolvimento, associar afecto positivo ao

esforço e domínio de tarefas, integrar as tarefas em cadeias meios-fim para o atingimento de um objectivo a mais longo prazo, recompensar o progresso e ensinar estratégias gerais para ultrapassar as dificuldades. (a propósito de Weisz e Cameron e do comentário de Dweck a este modelo). Ou seja, estes autores defendem que os efeitos da situação de aula sobre a motivação dos alunos opera através dos objectivos dos alunos.

Com base na investigação têm sido sugeridas algumas linhas de intervenção no sentido de minimizar os efeitos negativos e de maximizar os efeitos positivos derivados da dimensão social da situação de ensino/aprendizagem em sala de aula. As orientações propostas dizem respeito a dois alvos de intervenção: a situação e o aluno. Por um lado, constituem sugestões para a organização e gestão do processo de ensino/aprendizagem em sala de aula e por outro, para a promoção de certas competências nos alunos, que lhes permitam lidar eficazmente com esta situação, potencializando os seus recursos e minimizando os seus efeitos debilitantes da motivação e da aprendizagem. No que se refere à organização do processo de ensino/aprendizagem, a investigação sugere a eficácia diferencial de diferentes sistemas de avaliação e tipos de "feedback", de diferentes procedimentos de decisão, de diferentes tipos de estrutura de objectivos/resultados e de diferentes critérios para o agrupamento dos alunos. No que se refere ao aluno, a investigação evidencia as vantagens de promover competências de regulação interna da aprendizagem em sala de aula. Note-se que a promoção destas competências exige grande parte das características da situação de aula enunciadas. Mais especificamente a literatura revista sugere como principais linhas de orientação:

- A estruturação de ambientes do tipo cooperativo, em pequenos grupos. Os autores chamam no entanto a atenção para alguns efeitos potencialmente negativos deste tipo de estruturação, nomeadamente no que diz respeito à possibilidade de alguns membros não desenvolverem qualquer iniciativa pessoal na

realização dos trabalhos bem como às consequências negativas para os alunos com níveis mais elevados de competência.

- A sala de aula deve ser estruturada de forma clara e previsível, embora a estrutura deva ser flexível (não rígida), nomeadamente de modo a que o aluno possa ter margem de acção, iniciativa e influência pessoal.

- Os sistemas de avaliação devem ser privados, utilizando critérios específicos e individualizados de sucesso, nomeadamente critérios de melhoria relativamente ao resultado individual anteriormente atingido. O aluno deve poder participar na sua própria avaliação. Deve haver oportunidades suficientes de sucesso de modo a que muitos alunos possam experienciar eficácia e se sintam recompensados pelo seu trabalho.

- O aluno deve ter diversas oportunidades para tentar atingir os objectivos.

- O "feedback" deve ser frequente, imediato, contingente, e informativo (indicando a origem provável do erro do aluno), encorajador e em que a realização (e não apenas a capacidade) do aluno é reconhecida por alguém que o aluno respeita.

- Os alunos devem ser intencionalmente treinados no que diz respeito a competências de regulação interna da aprendizagem, competências para trabalhar em cooperação e competências de realização de testes.

Ao considerar abordagens para a promoção da motivação, é importante equacionar a motivação não apenas com mudanças quantitativas no comportamento, tais como uma realização mais elevada ou mais tempo na tarefa, mas também com mudanças qualitativas no modo como os alunos se vêm a si próprios relativamente à tarefa, se envolvem no processo de ensino/aprendizagem e, consequentemente, respondem às actividades e situações de aprendizagem.

Ames (1992a) sugere que os diferentes aspectos da estrutura de sala de aula que afectam a motivação dos alunos (comparação social, tipo de avaliação, autoridades e características das tarefas) se sobrepõem, na medida em que

afectam um conjunto de variáveis dependentes (relacionam-se com o foco dos alunos no esforço vs capacidade, com o interesse intrínseco na aprendizagem e com o uso de estratégias de aprendizagem eficazes). Neste sentido, Ames (1992a) e Marshall (1988) consideram que os diferentes aspectos devem ser trabalhados de forma concertada e coordenada, orientados para o mesmo objectivo, para potencializar os seus efeitos e evitar que a contribuição positiva de um dos aspectos da estrutura sejam negados ou minados por estratégias inadequadas noutra área de estrutura. A primeira autora sublinha que se a relação entre os diferentes aspectos da estrutura da sala de aula for multiplicativa (e não aditiva) as contribuições de uma das áreas de estrutura não poderão compensar as estratégias inadequadas noutra área¹.

¹O modo exacto como se relacionam (de forma aditiva ou multiplicativa) é uma questão em aberto.

Capítulo 5

Objectivos e metodologia do estudo

Neste capítulo apresentam-se os objectivos e metodologia de um estudo empírico sobre a **motivação dos alunos no processo de ensino/aprendizagem, em sala de aula.**

I- ÂMBITO, OBJECTIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

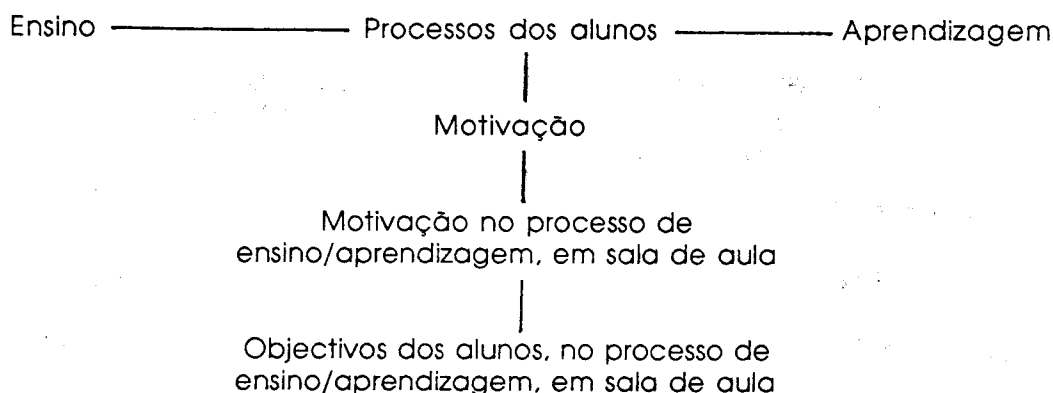
O presente trabalho situa-se na área da motivação em educação.

O objectivo geral do estudo empírico é o esclarecimento dos fenómenos de motivação no contexto de sala de aula. Este objectivo inscreve-se no âmbito de preocupações mais vastas quer no plano da prática pedagógica, nomeadamente no que se refere à compreensão da problemática geral do (in)sucesso escolar e da eficácia do ensino, quer no plano da conceptualização e investigação da motivação em educação, nomeadamente no que se refere à pertinência de diferentes conceitos e modelos motivacionais para a compreensão da motivação em sala de aula. Estas preocupações constituem o pano de fundo no contexto do qual o estudo foi concebido e planeado. Assim, o estudo da motivação dos alunos em situação de ensino/aprendizagem em sala de aula pode ser visto como um primeiro passo no sentido de fornecer alguns materiais de base necessários para a investigação sistemática destas problemáticas.

O presente estudo empírico constitui uma forma particular de conceber e abordar tais problemáticas. No que diz respeito à problemática motivacional o estudo procura delinear formas de abordar a motivação dos alunos em sala de aula e propõe uma análise da motivação à luz dos motivos/objectivos dos alunos. No que diz respeito à problemática do ensino/aprendizagem, o estudo constitui uma abordagem desta problemática em termos da motivação dos alunos, vista como um importante elo para o esclarecimento das relações entre ensino e aprendizagem. Mais especificamente, os motivos/objectivos dos alunos são valorizados como conceitos motivacionais especialmente pertinentes para a

compreensão dos efeitos do ensino nos alunos e para a compreensão da influência da motivação no desenvolvimento/aprendizagem dos alunos.

De forma esquemática, o presente estudo inscreve-se nas problemáticas mais vastas das relações entre ensino/aprendizagem e da motivação:



O estudo das relações entre ensino e aprendizagem tem valorizado a análise dos **processos dos alunos** enquanto mediadores destas relações. Efectivamente, durante os anos 70 a investigação sobre a eficácia do ensino foi gradualmente chamando a atenção para a importância de analisar a experiência de aprendizagem do ponto de vista do aluno. O trabalho de Doyle (por expl. Doyle, 1983) tem sido particularmente rico na identificação de estratégias usadas pelos alunos para corresponderem às solicitações académicas feitas pelo professor. A investigação orientada no sentido de compreender a natureza exacta da aprendizagem eficaz por parte dos alunos levou à consideração do estado mental dos alunos durante a aprendizagem e tem tornado progressivamente evidente que o modo como um aluno é capaz de dirigir as suas próprias estratégias de aprendizagem (metacognição) é de importância fundamental (Nisbet & Shucksmith, 1986) na determinação do sucesso escolar. Nos anos 80 a investigação orienta-se para a identificação clara da natureza dos processos de aprendizagem dos alunos e para a análise das suas relações com o ensino, procurando a promoção do sucesso na aprendizagem através dos processos mentais do aluno nela envolvidos. O ensino eficaz é hoje visto como sendo o ensino que estabelece

nos alunos a actividade mental adequada à aprendizagem (expls. Bennett, 1987; Boekaerts, 1986; Entwistle, 1987; Kyriacou, 1985; Leinhardt & Greeno, 1986; Shulman, 1987). Wittrock (1986) afirma que a investigação recente nesta área tem acentuado como linha de orientação prioritária o esclarecimento das características e funcionamento dos processos de pensamento dos alunos.

O estudo das relações entre ensino e aprendizagem deve portanto ser perspectivado no contexto da cadeia ensino - processos dos alunos - aprendizagem. O nosso estudo centra-se na análise dos processos dos alunos, mais especificamente na análise da motivação dos alunos. Ou seja, no contexto da cadeia ensino -processos dos aluno - aprendizagem, o nosso estudo procurará iluminar os processos de motivação dos alunos. As relações entre motivação e ensino/aprendizagem constituem precisamente as preocupações de base do estudo da motivação em educação.

Quer no plano da prática pedagógica, quer no plano da investigação científica, nos últimos vinte anos a motivação surge como factor de relevo nos contextos escolares, onde tem sido valorizada quer como mediadora dos resultados escolares, relacionando-se consistentemente com o nível de realização dos sujeitos, nomeadamente em tarefas de carácter escolar, quer como fim em si própria, enquanto meta do desenvolvimento individual. A investigação sobre a influência de factores da situação de aula nos alunos tem-se centrado sobretudo no estudo dos seus efeitos nos planos do rendimento escolar e das relações sociais, procurando mais prever estes resultados do que compreender os processos que os medeiam. Nos poucos casos em que a motivação é mencionada como variável mediadora (em 121 estudos, revistos por Ames (1984), é mencionada em apenas 10), é tratada ou como uma diferença individual ou simplesmente presumida como co-variando com o resultado medido. De acordo com Ames alguns dos mais importantes processos mediadores dos efeitos do ensino na aprendizagem são processos motivacionais e a autora chama a atenção para a necessidade de

estudar os processos de motivação dos alunos enquanto mediadores do rendimento escolar.

O estudo da motivação constitui em nosso entender uma abordagem especialmente interessante à compreensão dos fenómenos de ensino/aprendizagem em contextos educativos formais, na medida em que a motivação estuda precisamente as condições (internas e externas) que predispõem os sujeitos a utilizar, de forma eficaz, as suas capacidades e recursos, nomeadamente de aquisição e demonstração de competências. Por exemplo, a motivação tem procurado estudar os determinantes de padrões comportamentais tais como: duração, persistência, intensidade, frequência do comportamento e variações de realização. Mais recentemente, a utilização de um conjunto de estratégias cognitivas e meta-cognitivas (tais como as formas de processamento da informação e as estratégias de resolução de problemas) tem sido também relacionada com a motivação. Uns e outros constituem um conjunto de comportamentos facilitador da aprendizagem, especialmente da aprendizagem e realização em contextos de ensino formal, na medida em que correspondem à activação da utilização das capacidades, competências e conhecimentos do sujeito, bem como do esforço para o seu progressivo desenvolvimento.

No contexto do estudo da motivação dos alunos, e de acordo com as tendências do estudo da motivação a partir dos anos sessenta centrar-nos-emos na análise de variáveis cognitivo-motivacionais. Como vimos (cf. capítulo um) as contribuições recentes mais importantes para o estudo da motivação na educação têm um foco claramente cognitivo, concebendo um conjunto de variáveis e de processos cognitivos que operam entre a situação e a acção em que o indivíduo se envolve e a determinam.

Mais especificamente, de entre as variáveis cognitivo-motivacionais, privilegiaremos a análise dos motivos dos alunos. Este foco decorre da revisão da literatura sobre motivação em educação que apresentámos nos capítulos

anteriores e em particular da análise da literatura sobre objectivos motivacionais (cf. capítulo três). O estudo dos motivos da acção representa, de acordo com Bandura (1986) uma dimensão central para a compreensão do funcionamento humano. Para além dos motivos de base fisiológica, os processos cognitivos constituem a principal fonte de motivos. Na motivação de origem cognitiva, os sujeitos motivam-se e orientam as suas acções através de um exercício de pensamento antecipador. Os sujeitos antecipam consequências prováveis de acções a desenvolver, estabelecem objectivos próprios e seleccionam cursos de acção que possam concretizar cenários futuros valorizados. Os objectivos constituem uma das principais formas de motivos cognitivos (elaborados cognitivamente), em torno dos quais se têm desenvolvido teorias e modelos da motivação.

Nuttin (1984) acentuou que o conhecimento dos objectivos do sujeito (conteúdos motivacionais) constitui a chave para a compreensão da variabilidade situacional de que o comportamento se reveste e concebe a motivação e em particular os objectivos como projectos de relação entre o sujeito e o seu ambiente. De acordo com a "teoria do estabelecimento de objectivos e realização" (Locke & Latham, 1990), teoria que goza de um importante suporte empírico, a regulação da motivação através do estabelecimento de objectivos é um fenómeno bem estabelecido. Como vimos no terceiro capítulo uma revisão da investigação na área da motivação à luz dos objectivos motivacionais mostra que os níveis de aprendizagem e realização em determinadas actividades ou tarefas dependem, em última análise, dos objectivos do sujeito, sugerindo que estes determinam o padrão de funcionamento motivacional, que por sua vez é mediador dos níveis de aprendizagem e de realização.

A centração nos objectivos corresponde a uma valorização da dimensão qualitativa da motivação que a define como orientadora do comportamento. Do ponto de vista comportamental, a motivação é normalmente estudada no que se refere aos seus aspectos quantitativos, tais como a frequência, intensidade e duração do comportamento. Considera-se que a valorização da dimensão

qualitativa da motivação, isto é, a valorização do sentido, orientação, objectivos do comportamento abre novas vias para o esclarecimento dos processos de motivação. Esta dimensão qualitativa, apesar de ser implicitamente considerada no plano teórico pelos diferentes paradigmas da motivação, não tem sido alvo de suficiente especificação no plano das investigações empíricas. Grande parte da investigação relativa à motivação em educação tem sido realizada na linha dos modelos da "expectativa x valor" (Atkinson) e das atribuições (Weiner). Quer um modelo quer outro consideram um determinado objectivo motivacional geral orientador do comportamento motivado: no caso dos modelos "expectativa x valor", esse objectivo é a realização com sucesso e, no caso dos modelos da atribuição, o objectivo orientador do comportamento é a procura de compreensão racional de si próprio e do mundo. Ambos são objectivos gerais do comportamento, multidimensionais, que encerram uma variedade potencial de objectivos motivadores dos comportamentos de realização, que é necessário descrever para uma melhor compreensão do comportamento à luz dos motivos. Uma leitura atenta das hipóteses subjacentes a um conjunto de investigações, nomeadamente conduzidas na linha de Dweck (1985), revela a importância de que se reveste esta dimensão qualitativa da motivação. Esta autora propõe uma diferenciação dos objectivos do comportamento, definindo duas categorias distintas de objectivos em situações de realização: objectivos de *aprendizagem* e objectivos de *realização*. Considera que cada um destes objectivos gera padrões motivacionais de qualidade diferente. Diferentes objectivos específicos parecem gerar estruturas motivacionais distintas. A identificação e consideração de objectivos específicos assume uma relevância muito especial no estudo dos processos de motivação em situação de aula. De facto, esta é uma situação na qual vários tipos de objectivos podem ser perseguidos. As situações de aula oferecem oportunidade para a selecção de diferentes objectivos, não apontando aos alunos de forma clara, consistente e inequívoca um único objectivo. Aliás, no que se refere à influência da situação, a nossa revisão sugere que diferentes situações têm consequências

motivacionais qualitativamente diferentes, quer sejam ou não quantitativamente diferentes.

De forma mais geral o foco nos objectivos motivacionais dos alunos corresponde a uma valorização das finalidades da acção enquanto esclarecedoras do seu significado. Privilegiamos não os comportamentos dos alunos em si próprios, na sua dimensão morfológica, mas sim o significado, o sentido dos comportamentos, na medida em que é a sua finalidade que dá sentido ao comportamento, permitindo a sua compreensão. Um mesmo comportamento pode assumir significados variados e distintos, bem como diferentes comportamentos podem na realidade, ter o mesmo significado. Note-se que o relevo dado aos objectivos não corresponde a uma concepção finalizada do comportamento; isto é, não concebemos a acção como resultando sempre de um processo em que numa primeira fase se define um objectivo, seguidamente se elaboram estratégias que finalmente são concretizadas em acções. A própria acção pode gerar objectivos em qualquer ponto de uma sequência comportamental, alterando assim o seu significado.

Assim, o **primeiro objectivo** deste estudo é a caracterização da motivação dos alunos no processo de ensino/aprendizagem e em particular a caracterização dos seus objectivos.

A formulação completa deste objectivo comporta ainda um outro termo. O estudo deverá ser realizado **em situação** de aula. A realização de um estudo da motivação em situação é parte integrante do nosso objectivo. Esta especificação do objectivo decorre de três ordens de razões.

1- Razões relacionadas com o estudo da finalidade da acção

Como dissémos, o estudo é focado na finalidade da acção dos alunos, procurando determinar o seu sentido, orientação, finalidade, significado da acção

dos alunos em sala de aula. O contexto em que decorre a acção está altamente implicado no seu significado (Lincoln & Guba, 1985). Assim, o significado e a finalidade da acção dos alunos terão de ser apreendidos no contexto em que a acção decorre, isto é, na situação de sala de aula.

2- Razões relacionadas com o estudo da motivação em educação

A investigação na área da motivação em educação, tem identificado diferentes conjuntos de variáveis e processos da motivação académica/escolar, estando no entanto por esclarecer o papel de cada um deles no funcionamento motivacional em sala de aula, ou mesmo se são de facto essas as variáveis e processos motivacionais em jogo na orientação e regulação do funcionamento motivacional do aluno em sala de aula. Quer os processos de aprendizagem quer as relações entre motivação e aprendizagem têm sido investigadas sobretudo em situações de aprendizagem independente ou de escolha livre (Mayer, 1982), que diferem necessariamente da situação de aprendizagem em sala de aula. A investigação revela inconsistência dos resultados, entre os estudos realizados em situação artificial e os realizados em situação natural, quanto à relação entre motivação para a realização e resultados escolares. Como afirma Fontaine (1990) não há nenhuma razão que faça crer que os sujeitos muito motivados para o sucesso devam ter melhores resultados escolares independentemente da presença e da qualidade das estimulações. Nada prova, por exemplo, que o valor atractivo intrínseco da realização e o desafio estejam frequentemente presentes no contexto escolar habitual. Nicholls (1984b) afirma que, por exemplo as dimensões utilizadas pelos sujeitos na avaliação da sua própria realização quando perante tarefas de laboratório, não são as mesmas em situação natural; e, continua, não se sabe ainda quais são, mas são forçosamente diferentes, dada a maior complexidade e quantidade de informação.

Interessa-nos sobretudo analisar motivações específicas. O poder discriminativo do comportamento e a sua especificidade situacional exigem que a

motivação seja estudada nos vários contextos em que o indivíduo age. Um estudo em situação, partindo da análise de situações reais e concretas de ensino/aprendizagem em sala de aula, permitirá conhecer o modo específico como os fenómenos em estudo se manifestam em sala de aula. A descrição e caracterização destas manifestações constitui, em si mesma, um objectivo do estudo, contribuindo para um melhor conhecimento sobre os processos de motivação em sala de aula.

2.1- Razões relacionadas com algumas das limitações das abordagens cognitivas da motivação

Apesar dos avanços permitidos por estas abordagens relativamente às abordagens homeostáticas e hedonistas (cf. capítulo um) alguns destes modelos assumem um carácter personológico no modo como concebem o funcionamento da motivação, o que limita o seu campo de acção explicativa. De facto, teorias como as de Atkinson (1964) e Rotter (1954) são suceptíveis de críticas feitas às teorias do traço. Procuram caracterizar os indivíduos de acordo com o grau em que possuem certas características de funcionamento motivacional, privilegiadas pelos seus modelos, analisando as consequências comportamentais de cada um dos tipos motivacionais. Não parecem conceber a possibilidade de um mesmo indivíduo ter diferentes graus de necessidade de realização por exemplo, em diferentes situações. A motivação para a realização ("n ach.") ou o "locus de controlo" são vistos como uma característica estável do indivíduo. Esta limitação é aliás revelada pelos resultados insatisfatórios encontrados pela investigação que procura testar estas teorias em diferentes situações, como sublinha Weiner (1986). A opção por um estudo em situação decorre também do reconhecimento da especificidade situacional do comportamento motivado. Trata-se portanto de analisar motivações específicas, quer no sentido em que contrastam com motivações gerais, mais globais, quer no sentido (intimamente relacionado) em que se referem a acções particulares desenvolvidas numa situação/contexto particular.

Assim será possível conhecer e analisar a forma e conteúdos que a motivação assume em situação de ensino/aprendizagem em sala de aula. No que se refere em particular aos objectivos dos alunos, Ames e Ames (1984a), afirmam que o foco da investigação motivacional em educação deve ser colocado na análise das cognições específicas relacionadas com acções particulares, na identificação dos objectivos específicos de acções particulares, para compreender a motivação dos alunos em situação de ensino/aprendizagem em sala de aula.

3-Razões relacionadas com a utilidade dos resultados de investigação

O estudo da motivação em situação constitui uma forma privilegiada de potencializar a utilidade dos seus resultados para apoiar a reflexão e intervenção em contextos educativos. A descrição e caracterização dos fenómenos motivacionais em termos das suas manifestações situacionais constitui uma formulação identificável e válida no contexto dos processos de ensino/aprendizagem em sala de aula.

Assim, o nosso **primeiro objectivo** inscreve-se no contexto do esclarecimento das relações entre ensino - processos dos alunos (motivação) - aprendizagem e consiste em identificar manifestações situacionais da motivação dos alunos no processo de ensino/aprendizagem, em situação de aula.

Um **segundo objectivo** do presente estudo é descrever e caracterizar a motivação dos alunos e em particular os seus objectivos, no processo de ensino/aprendizagem, em situação de aula.

Um **terceiro objectivo** do presente estudo é analisar a qualidade e a eficácia da motivação dos alunos. Procurar-se-á analisar a qualidade da motivação dos alunos quer valorizada como fim em si mesma, quer como meio para a aprendizagem e sucesso escolares. Parte deste objectivo inscreve-se no

segundo elo da cadeia ensino - processos dos alunos - aprendizagem, ou seja, diz respeito às relações entre processos dos alunos e aprendizagem. Neste sentido, analisar-se-ão as repercussões previsíveis das características de motivação dos alunos em situação de ensino/aprendizagem, em sala de aula, com base na investigação sobre as relações entre motivação e aprendizagem e/ou desenvolvimento. Desta análise poderá decorrer ainda a possibilidade de identificar os modelos que parecem mais úteis/aplicáveis à compreensão da motivação dos alunos em situação concreta de ensino/aprendizagem, em sala de aula.

Um **quarto objectivo** deste estudo consiste em esclarecer algumas das questões relativas às relações entre ensino e motivação dos alunos, objectivo que se increve no primeiro elo da cadeia ensino - processos dos alunos - aprendizagem. Mais especificamente procuremos esclarecer duas questões: 1- Analisar os efeitos da situação concreta de ensino/aprendizagem em sala de aula sobre a motivação dos alunos e 2- Explorar as relações entre as orientações que os professores pretendem imprimir à acção dos alunos e a orientação da acção dos alunos.

1- Analisar os efeitos da situação concreta de ensino/aprendizagem em sala de aula sobre a motivação dos alunos.

Por um lado procuraremos analisar relações entre determinadas características da situação de ensino/aprendizagem em sala de aula e características de motivação dos alunos. Por outro lado procuraremos comparar as características de motivação dos alunos em diferentes níveis de aproximação à situação concreta de ensino/aprendizagem em sala de aula. Como veremos à frente (cf. desenvolvimento da metodologia) o estudo foi concebido de modo a possibilitar a caracterização da motivação dos alunos em três situações diferentes, que correspondem a três níveis, progressivamente mais próximos da situação concreta de ensino/aprendizagem em sala de aula:

- O primeiro nível de aproximação, o mais distante da situação concreta caracteriza a motivação académica/escolar "geral" dos alunos.
- O segundo nível de aproximação caracteriza a motivação dos alunos em sala de aula.
- O terceiro nível de aproximação caracteriza a motivação específica dos alunos face a situações concretas de sala de aula.

A comparação das características de motivação dos alunos nos três níveis de aproximação tem por objectivo avaliar a magnitude e direcção do impacto da situação de ensino/aprendizagem em sala de aula, na motivação dos alunos. A comparação dos objectivos dos alunos entre os níveis de aproximação permitirá ainda explorar alguns aspectos da sequência planeamento/acção, nomeadamente na medida em que permitirá analisar os efeitos do envolvimento na acção (terceiro nível de aproximação) sobre as características (de conteúdo e/ou formais) dos objectivos que os alunos "trazem" para a sala de aula. Os objectivos dos alunos no segundo nível de aproximação são vistos como objectivos "planeados" e os objectivos dos alunos no terceiro nível de aproximação são vistos como objectivos perseguidos na acção concreta.

Por outro lado, a comparação entre os três níveis de aproximação permitirá ainda contribuir para o esclarecimento de uma questão geral da motivação: a questão da variabilidade *versus* continuidade situacional. É plausível que certas características motivacionais revelem especial continuidade em diversas situações e outras especial vulnerabilidade à influência de factores situacionais. A análise dos dados recolhidos para cada aluno nos três níveis de aproximação à situação de sala de aula, poderá fornecer alguma informação sobre esta questão. Para o esclarecimento desta questão poderá também contribuir a comparação "transversal" das características de motivação dos alunos em situação concreta (terceiro nível de aproximação) em seis disciplinas diferentes¹.

¹Como veremos adiante, no terceiro nível de aproximação avaliámos a motivação dos alunos em seis disciplinas diferentes.

2- Explorar as relações entre a orientação imprimida pelo professor à acção dos alunos e a orientação da acção dos alunos.

Esta análise permitirá nomeadamente avaliar o papel do professor na determinação dos objectivos dos alunos e simultaneamente avaliar a eficácia do professor na determinação da orientação da acção dos alunos em sala de aula. A análise das relações entre objectivos do professor para os alunos e objectivos dos alunos será ainda mediada pela análise dos objectivos percebidos pelos alunos, isto é, dos objectivos que os alunos percebem como sendo pretendidos na situação de ensino/aprendizagem em sala de aula. O esclarecimento dos processos de influência da situação exige a valorização da dimensão subjectiva da situação.

A importância do significado da situação para o sujeito foi já sublinhada por Lewin (1935) que afirmou que os organismos agem num mundo percebido mais do que num mundo objectivo. Também nas áreas de estudo do ensino/aprendizagem e da motivação em educação tem sido acentuada a importância de valorizar a experiência subjectiva do aluno, atender ao modo como o aluno percebe e dá significado às experiências de sala de aula para a compreensão dos efeitos do ensino e para predizer e examinar as cognições, afectos e comportamento motivado do aluno (Ames, 1992a; Ames & Ames, 1984a, 1985; Maher, 1984; Ryan, Connell & Deci, 1985; Winne & Marx, 1983; Wittrock, 1986). Assim, procuraremos analisar as relações entre objectivos dos professores, objectivos percebidos pelos alunos e objectivos dos alunos.

O **quinto objectivo** do estudo é contribuir para o refinamento da metodologia de avaliação da motivação em geral e em situação de aula em particular. Efectivamente este estudo integra uma importante dimensão de desenvolvimento metodológico, no sentido de contribuir para a definição de metodologias adequadas ao esclarecimento dos fenómenos de motivação em situação de ensino/aprendizagem em sala de aula. Alguns dos objectivos atrás

referidos constituem simultaneamente objectivos no domínio da metodologia de investigação na área da motivação em educação. O desenvolvimento metodológico centrou-se particularmente na elaboração de metodologias de recolha e análise de dados que permitissem perseguir os objectivos relacionados com a avaliação dos *objectivos* dos alunos e com a exploração da motivação dos alunos *em situação*.

O ponto seguinte é dedicado precisamente a este objectivo do estudo.

Em resumo, os objectivos gerais e mais específicos do presente estudo são:

1- Identificar manifestações significativas da motivação dos alunos no processo de ensino/aprendizagem em situação de aula.

2- Descrever e caracterizar a motivação e, em particular, os objectivos dos alunos no processo de ensino/aprendizagem, em sala de aula.

3- Analisar a qualidade e eficácia das características de motivação dos alunos, no que se refere à sua funcionalidade desenvolvimental em geral e para a aprendizagem e sucesso escolar em particular

4- Analisar relações entre a situação concreta de ensino/aprendizagem e a motivação dos alunos nesta situação.

4.1- Analisar os efeitos da situação concreta de ensino/aprendizagem sobre a motivação dos alunos e em particular sobre os seus objectivos.

4.2- Analisar as relações entre os objectivos dos professores para os alunos, os objectivos percebidos pelos alunos e os objectivos dos alunos.

5- Desenvolver metodologias adequadas ao esclarecimento da motivação dos alunos no processo de ensino/aprendizagem, em sala de aula.

Questões de investigação

Este estudo procurou ainda esclarecer um conjunto de questões de investigação específicas que apresentaremos seguidamente. A sua completa definição só foi possível após a fase de análise qualitativa dos dados do estudo final, na medida em que as mesmas decorreram em parte dos dados recolhidos e da sua análise. As linhas orientadoras do processo de investigação foram até aí os objectivos do estudo tal como foram apresentados. Trata-se agora de formular esses objectivos em termos de questões de investigação, com base nas linhas mais específicas de orientação do estudo que foram sendo progressivamente definidas ao longo do processo de investigação. Assim, estas últimas constituem em si mesmas, desde já um resultado do presente estudo, sobre o qual se desenvolve a investigação posterior.

Esta sistematização visa ainda facilitar a compreensão dos capítulos seguintes deste trabalho, na medida em que o modo como estão aqui organizadas as questões de investigação corresponde ao esquema seguido na apresentação dos resultados.

As questões de investigação serão organizadas por referência aos objectivos definidos anteriormente. Por outro lado, paralelamente à apresentação do enunciado de cada questão de investigação serão referidos os dados que permitirão o seu esclarecimento.

Assim, no que se refere ao objectivo 1 "Identificar manifestações significativas da motivação dos alunos no processo de ensino/aprendizagem em sala de aula", definimos as questões que a seguir se apresentam.

1-Quais as manifestações significativas e específicas da motivação dos alunos em sala de aula? Quais os objectivos específicos orientadores da acção dos

alunos em situação de ensino/aprendizagem em sala de aula? Quais as dimensões relevantes de análise dos objectivos dos alunos?

Estas questões de investigação serão em parte respondidas com base em resultados do estudo prévio e da análise qualitativa dos dados, nomeadamente nas grades elaboradas para a análise qualitativa dos dados de entrevista.

Relativamente aos objectivos 2 e 3 "Descrever e caracterizar a motivação e, em particular, os objectivos dos alunos no processo de ensino/aprendizagem, em sala de aula" e "Analisar a qualidade e eficácia destas características de motivação dos alunos, em termos da sua funcionalidade desenvolvimental em geral e para a aprendizagem e sucesso escolar em sala de aula em particular", definimos quatro questões de investigação (as questões 2, 3, 4 e 5).

2- Quais as características da motivação dos alunos em situação de ensino/aprendizagem em sala de aula?

Tendo sido definidas as manifestações motivacionais que seriam foco de análise da motivação dos alunos (objectivo atingido através da resposta às questões anteriores), as questões de investigação foram definidas de forma mais precisa. Assim, esta questão de investigação comporta um conjunto de sub-questões que a seguir enunciamos. Para responder a todas estas questões usam-se os dados obtidos no terceiro nível de aproximação à situação concreta de ensino/aprendizagem em sala de aula.

2.1- Qual o nível de "motivação para a realização" ("n ach.") dos alunos?. Esta questão será respondida através dos dados referentes ao nível de "motivação para a realização" dos alunos.

2.2- Como se caracterizam os alunos no que se refere à orientação intrínseca/extrínseca?

Em que ponto do contínuo intrínseco *versus* extrínseco se situa a orientação motivacional dos alunos em sala de aula? Para responder a esta questão

recorreremos aos dados referentes à classificação dos alunos como intrínsecos *versus* extrínsecos.

Qual o nível de orientação intrínseca e o nível de orientação extrínseca dos alunos em sala de aula? Procurámos também conhecer o nível de cada uma das orientações (intrínseca e extrínseca). A análise das entrevistas revelou que um mesmo aluno pode apresentar níveis elevados ou baixos de ambos os tipos de orientação: intrínseca e extrínseca. Por exemplo, o desejo de aprender e o interesse pelos conteúdos e actividades (orientação intrínseca) não parece excluir o desejo de ter bons resultados escolares ou de agradar ao professor (orientação extrínseca). A própria autora da escala (Harter, 1986) refere uma outra escala em que avalia independentemente a orientação intrínseca e extrínseca, cujo interesse deriva de constatações semelhantes às nossas e sublinha que provavelmente os alunos de maior risco educacional são os que apresentam um nível baixo em ambos os tipos de orientação. Para responder a esta questão utilizaremos os dados referentes ao nível de orientação intrínseca e ao nível de orientação extrínseca dos alunos.

2.3- Quais as características (de conteúdo e forma) dos objectivos dos alunos?

Quais as dimensões do processo de ensino/aprendizagem para que a acção dos alunos se orienta preferencialmente em sala de aula? Para responder a estas questões utilizaremos os dados referentes à classificação dos objectivos dos alunos por domínio¹: análise do perfil de tipos de objectivos dos alunos.

A orientação dos alunos em sala de aula é constituída sobretudo por acção não-intencional, acção intencional ou intenções não agidas?. Para responder a esta questão utilizaremos os dados referentes à classificação dos objectivos por nível: análise do perfil de níveis de objectivos dos alunos.

Qual o nível de objectivos característico de cada domínio?

¹O domínio refere-se à dimensão do processo de ensino/aprendizagem para que a acção dos alunos se orienta.

2.4- Quais os objectivos percebidos pelos alunos em situação de aula?

2.5- Qual o nível de competência percebida dos alunos em sala de aula?

Para responder a esta questão utilizaremos os dados referentes ao nível de competência percebida dos alunos.

No sentido de estender a análise das características de motivação dos alunos a conjuntos de características e não apenas a características isoladas, definimos algumas questões de investigação que se referem a agrupamentos de características motivacionais e que designaremos por padrões de motivação ("motivação académica", "estrutura motivacional" e "intencionalidade").

3- Qual o nível de "motivação académica" dos alunos?

De entre as diferentes características de motivação dos alunos avaliadas seleccionámos as que representam mais especificamente uma orientação para a dimensão académica do processo de ensino/aprendizagem, no sentido de configurar um indicador geral de "motivação académica" dos alunos. O nível de "motivação académica" dos alunos em situação concreta de sala de aula é definido pelo seguinte conjunto de características motivacionais: nível de "motivação para a realização", nível de orientação intrínseca, nível de orientação extrínseca, nível de orientação para objectivos de "aprendizagem" (D2) e nível de orientação para objectivos de "avaliação" (D5). Para responder a esta questão utilizaremos os dados referentes ao nível de "motivação para a realização", nível de orientação intrínseca, nível de orientação extrínseca, nível de orientação para objectivos de *aprendizagem* e nível de orientação para objectivos de *avaliação*

4- Quais os tipos de "estrutura motivacional" dos alunos?

Procurámos tipificar estruturas motivacionais dos alunos. Neste sentido, procurámos identificar e caracterizar diferentes constelações individuais

constituídas pelo nível de motivação académica¹, tipo de objectivos (definido pela orientação para objectivos de *aprendizagem versus* de *avaliação*) e nível de competência percebida. A investigação na área da motivação em educação tem salientado a importância da interacção entre estas características de motivação para a qualidade do funcionamento motivacional e em particular para a sua funcionalidade em termos de aprendizagem escolar, particularmente no que se refere à interacção entre tipo de objectivos e nível de competência percebida. Assim, como vimos no capítulo três, a orientação para objectivos de *realização* (semelhantes aos nossos objectivos de *avaliação*) só é funcional no caso de o aluno ter uma elevada competência percebida e, uma baixa competência percebida parece ter efeitos menos negativos, se o aluno se orienta para objectivos de *aprendizagem*. Definiremos a constelação individual de cada aluno no que se refere às características de motivação enunciadas. Seguidamente, com base nestes dados empíricos e na literatura sobre motivação em educação e particularmente na investigação sobre objectivos e competência percebida definiremos tipos de "estrutura motivacional". Para responder a esta questão utilizaremos portanto os dados referentes ao nível de "motivação académica", proporção relativa de objectivos de *aprendizagem versus* proporção relativa de objectivos de *avaliação* e nível de competência percebida.

5- Qual a "intencionalidade" dos alunos em sala de aula?

Designamos por intencionalidade um funcionamento motivacional suportado pela elaboração de estruturas meios-fim.

A avaliação da intencionalidade é feita com base na categorização dos objectivos por nível. Como vimos, a análise de conteúdo das entrevistas revelou três níveis de objectivos: objectivos de 1º nível, objectivos de 2º nível e objectivos de 3º nível. De entre estes três níveis, apenas o 2º nível é constituído por acções orientadas de forma intencional, estratégicas, isto é, estruturas meios-fim, representadas por

¹ Avaliado com base em cinco índices: "motivação para a realização", orientação intrínseca, orientação extrínseca, objectivos de aprendizagem e objectivos de avaliação.

comportamentos intencionalmente dirigidos para o atingimento de um objectivo específico em que o aluno estabelece uma relação clara entre os seus comportamentos e objectivos precisos.

Os objectivos de 1º nível são constituídos por comportamentos não intencionais. Trata-se de comportamentos focados numa determinada dimensão do processo de ensino/aprendizagem, orientados para uma determinada dimensão, sem que o aluno indique que se trata de uma estratégia, de um meio intencionalmente utilizado para atingir o objectivo. O aluno não refere uma intenção particular, clara, precisa para o seu comportamento, formulada de forma distinta do comportamento em si mesmo.

Os objectivos de 3º nível são objectivos almejados, valorizados pelo aluno, mas não acompanhados de acções concretas para os atingir. Trata-se de objectivos formulados de forma vaga e muito distantes da acção concreta. Três tipos de formulação foram incluídos neste nível: formulações muito gerais da acção relacionadas com objectivos precisos (expl.: "faço as coisas nas aulas para ter boa nota") ou acções precisas relacionadas com objectivos muito vagos ou distantes (expl.: "Faço os exercícios para quando for grande poder ter um bom emprego") ou acções vagas relacionadas com objectivos vagos e distantes (expl.: "normalmente tenho a atenção para depois ter mais culto"). O aluno parece não ter meios precisos e concretos para o atingimento dos seus objectivos. Ou os objectivos são tão gerais e distantes que qualquer comportamento pode ser considerado como contribuindo para o atingir ou os comportamentos são tão gerais que podem ser considerados como contribuindo para todo um leque de objectivos.

Quer o 1º nível quer o 3º nível representam um funcionamento não-intencional, não suportado por sistemas de relação meios-fim.

Assim, classificámos como intencional um funcionamento maioritariamente suportado por estruturas meios-fim (objectivos de 2º nível) e como não intencional um funcionamento maioritariamente suportado por comportamentos não

intencionais e por intenções não acompanhadas de meios para as concretizar (objectivos de 1º e 3º níveis, respectivamente).

Uma análise mais profunda das objectivos dos alunos não-intencionais (objectivos de 2º nível = ou < objectivos de 1º+3º níveis) revelou que alguns destes alunos apresentam sobretudo objectivos de 1º nível e outros apresentam sobretudo objectivos de 3º nível. Com base nestes dados classificámos o funcionamento não-intencional como funcional ou disfuncional. Apesar de não desenvolver estratégias intencionais no sentido de atingir um determinado objectivo, o aluno pode no entanto apresentar um conjunto de comportamentos que contribuam, embora de forma não-intencional, para o atingimento do objectivo. Este tipo de funcionamento foi classificado como não-intencional/funcional. Um funcionamento não-intencional em que predominam os objectivos de 3º nível foi classificado como disfuncional, na medida em que atribuindo grande importância, valorizando determinadas objectivos o aluno não desenvolve estratégias meios fim para as atingir (objectivos de 2º nível) nem apresentam comportamentos pertinentes para o seu atingimento (objectivos de 1º nível). Ou seja, são disfuncionais os alunos que revelam poucos comportamentos compatíveis (intencionais ou não intencionais) com o atingimento dos seus objectivos.

Procuraremos caracterizar a intencionalidade no que se refere quer ao conjunto dos domínios de objectivos, quer no que se refere a cada domínio de objectivos. Isto é, procuraremos explorar eventuais diferenças de intencionalidade associadas a diferentes domínios de orientação da acção. Por outro lado, faremos também uma análise intra-individual da intencionalidade, procurando saber se há alunos especialmente intencionais e alunos especialmente não intencionais ou se a situação de aula parece "produzir" o mesmo tipo de intencionalidade em todos os alunos.

Para responder a esta questão utilizaremos portanto os dados referentes à proporção relativa de objectivos de 1º, 2º e 3º níveis.

No que se refere ao objectivo 4 "Analisar relações entre a situação concreta de ensino/aprendizagem em sala de aula e a motivação dos alunos", definimos as seguintes questões de investigação.

6- Qual a magnitude e direcção do impacto da situação concreta de ensino/aprendizagem em sala de aula sobre a motivação dos alunos? A situação de aula parece afectar as características de motivação dos alunos? Em que sentido? As características de motivação dos alunos nos diferentes níveis de aproximação revelam sobretudo continuidade ou variabilidade? Há características de motivação especialmente constantes entre os níveis de aproximação e características de motivação especialmente vulneráveis à situação? Mais especificamente procurar-se-á analisar o impacto da situação concreta sobre cada uma das características motivacionais consideradas isoladamente e sobre a "motivação académica", "tipos de estrutura motivacional" e "intencionalidade" dos alunos. A exploração desta questão é feita com base na comparação dos dados dos três níveis de aproximação à situação concreta de ensino/aprendizagem em sala de aula (primeiro, segundo e terceiro níveis de aproximação).

No que se refere aos objectivos dos alunos em particular, procuraremos esclarecer as relações entre os objectivos "planeados" e os objectivos "perseguidos" pelos alunos quando envolvidos na acção. Com esta questão não temos a pretensão de esclarecer a problemática da sequência pensamento/acção. Procura-se apenas contribuir para a avaliação do impacto do envolvimento na acção sobre o sentido ou orientação dessa mesma acção, em contexto de ensino/aprendizagem em sala de aula. Ou seja, as orientações da acção própria em sala de aula "planeadas" pelo aluno são "concretizadas" pelo aluno quando envolvido na acção em sala de aula? Ou o envolvimento na acção parece produzir uma alteração significativa na orientação da acção? Note-se que não temos dados sobre os objectivos planeados e os objectivos

perseguidos relativamente à mesma acção específica, o que imporá obviamente limitações à interpretação das comparações entre objectivos "planeados" e "perseguidos". A resposta às questões relacionadas com os objectivos será ainda complementada com a comparação dos objectivos dos alunos em seis disciplinas diferentes (dados do terceiro nível de aproximação).

7- Quais as relações entre a orientação imprimida pelos professores à acção dos alunos e a orientação da acção dos alunos? Qual o papel e eficácia dos professores na orientação da acção dos alunos? Mais especificamente procuraremos analisar as relações entre as dimensões do processo de ensino/aprendizagem para que os professores procuram orientar a acção dos alunos e as dimensões do processo de ensino/aprendizagem para que os alunos orientam a sua acção. As orientações pretendidas pelos professores (tipos de objectivos dos professores) são agidas pelos alunos (tipos de objectivos dos alunos)? Esta análise será feita com base nos dados referentes à classificação dos objectivos dos alunos por domínio e à classificação dos objectivos dos professores por domínio.

Quais as relações entre os objectivos do professor, os objectivos percebidos pelo aluno e os objectivos perseguidos pelo aluno? Para responder a esta questão utilizaremos os dados referentes à classificação por domínio dos objectivos do professor, dos objectivos percebidos pelo aluno e dos objectivos perseguidos pelo aluno.

Qual a importância da figura do professor como referencial da orientação da acção dos alunos? Para responder a esta questão utilizaremos os dados referentes à classificação dos objectivos dos alunos por concentração, na qual se diferenciam precisamente os objectivos nos quais o aluno indica o professor como referencial da orientação da sua acção.

8- Qual a relação entre os objectivos que o aluno percebe na situação de aula, e as características de motivação dos alunos?

O quadro seguinte esquematiza o tipo de dados usados para responder a cada questão de investigação.

Quadro 5.1 -Tipos de dados usados para o esclarecimento das diferentes questões de investigação

Questões de inv.	Object. persg.			Object percb	n ach.	I/E	Compt Percb	Object Profs.
	Tipo	Nível	Centr					
2	X	X	X	X	X	X	X	X
3	X				X	X		
4	X						X	
5		X						
6	X	X	X	X	X	X	X	
7	X		X	X				X

Notas: a) Q.I.- Questões de Investigação.

b) A questão de investigação 1 como dissémos, é respondida pelos resultados do estudo prévio e da análise qualitativa dos dados.

II METODOLOGIA

1- Princípios orientadores

O presente estudo procura contribuir para a compreensão da motivação em situação concreta de ensino/aprendizagem em sala de aula. Este objectivo exigiu o **desenvolvimento de metodologias** adequadas ao seu esclarecimento. A metodologia tradicional, habitualmente designada como abordagem "convencional" (por oposição à abordagem naturalista) de forma geral procede elaborando hipóteses deduzidas da teoria existente que orientam todo um plano de investigação destinado a confirmá-las (ou infirmá-las). Este tipo de abordagem não se adequa ao nosso problema de investigação. As razões que nos levaram a optar por uma investigação em contexto ("setting") natural tornam a abordagem convencional inadequada: razões que se prendem com o desconhecimento dos fenómenos motivacionais no contexto de sala de aula e razões, intimamente relacionadas com as primeiras, que se prendem com a valorização dos contextos enquanto altamente implicados nos significados dos fenómenos.

Assim, não formulámos hipóteses prévias, na medida em que a inexistência de estudos descritivos acerca do funcionamento motivacional dos alunos em sala de aula, comprometeria a nosso ver a sua relevância. Hipóteses elaboradas com base em dados de investigação conduzida fora do contexto de sala de aula poderiam revelar-se desadequadas à situação real que se pretende estudar. Deduzir ou induzir um conjunto formal de proposições com base em evidência muito limitada, para além de ser arbitrário apresenta outras desvantagens. Pode levar o investigador a centrar-se unicamente na verificação da hipótese, ignorando resultados significativos. Pode, de forma subtil, orientar o pensamento num único sentido, quando outro sentido completamente diferente poderia ser mais adequado. Subscrevemos a concepção de que a hipótese deve constituir uma

formulação de uma afirmação, relevante e provável, que estipula a existência de determinadas relações entre determinadas variáveis (Estrela, 1990). A sua formulação deverá portanto basear-se na identificação e descrição prévia das manifestações significativas do fenómeno que se pretende explicar através das hipóteses. Essas manifestações devem ser formuladas em termos que se adequem o mais possível à realidade. No que se refere ao nosso objecto de estudo -a motivação dos alunos no processo de ensino/aprendizagem, em sala de aula-, a investigação realizada no contexto dos diferentes modelos da motivação em educação não oferece garantias suficientes de cumprimento destas exigências. Assim, desenvolvemos um plano de abordagem metodológica que procurasse assegurar a validade de constructo e de contexto dos dados a recolher e consequentemente a construção de modelos de compreensão próximos da realidade.

A compreensão de fenómenos ainda não suficientemente descritos e caracterizados (como é o caso da motivação dos alunos em sala de aula) beneficia de uma abordagem múltipla, de vários ângulos de análise, no sentido da identificação de um conjunto de manifestações significativas, que permitam a construção de quadros completos da sua estrutura e funcionamento. A utilização de um número limitado de métodos e medidas tem sido uma das importantes críticas feitas a uma parte importante da investigação no domínio da psicologia (Locke & Latham, 1990). A primeira fase do nosso plano de investigação (que designámos como estudo prévio) teve por objectivo precisamente uma delimitação do campo de estudo, isto é, a delimitação das manifestações significativas do fenómeno (motivação do aluno no processo de ensino/aprendizagem em sala de aula). A delimitação do campo de estudo resultou da aplicação de técnicas "abertas" e múltiplas de recolha e de análise de dados: observação e entrevistas pouco estruturadas e diferentes ângulos de análise dos dados.

As várias etapas de recolha e de análise de dados foram integrados num plano de investigação ("design") emergente no sentido em que a recolha dos

primeiros dados é imediatamente seguida da sua análise, da qual resulta o planeamento de nova recolha e assim sucessivamente.

A "abertura" e multiplicidade de abordagens ao fenómeno, não deveriam ser, no entanto, qualquer conjunto aleatório de técnicas e instrumentos de recolha e de análise de dados. A flexibilidade e multiplicidade desta abordagem metodológica foi organizada e orientada por referência ao problema de investigação e por uma metodologia rigorosa. Efectivamente, não se trata de não ter qualquer *a priori*, mas antes de não ler, à partida, a realidade através de grades conceptuais/teóricas específicas, pré-determinadas. Os elementos *a priori*, neste caso são as questões de investigação. A formulação inicial dos objectivos e objecto de estudo tal como foram apresentados, são a expressão de um interesse específico pela realidade em estudo, a expressão de um certo ângulo de interesse por ela. São estes objectivos que orientaram constantemente a flexibilidade da metodologia que considerámos mais adequada.

O presente estudo integra portanto uma importante dimensão de elaboração metodológica, que foi sendo progressivamente desenvolvida em torno dos seguintes princípios orientadores:

(a) *Flexibilidade*, no sentido de permitir descrições e formulações explicativas dos fenómenos a partir das manifestações da realidade em estudo e a conjugação de perspectivas múltiplas sobre essa realidade;

(b) *Orientação e definição constante e progressiva do plano e processo da investigação* A análise e recolha de dados são processos em sequência, contínuos. O próprio método de amostragem é do tipo "amostragem intencional" (Lincoln & Guba, 1985).

(c) *Análise indutiva*, que permite a explicitação de hipóteses, interpretações baseadas no contexto, respeitando o discurso da realidade, diminuindo o fosso entre os modelos e a realidade.

(d) *Rigor e utilidade* dos dados, critérios que nesta metodologia substituem a "verdade exacta". Interessam-nos mais perspectivas do que "a verdade", teorias de acção ligadas ao contexto, mais do que teorias universais, do que generalizações que exigem necessariamente uma redução do contexto.

A seguir apresentamos os métodos de recolha e de análise dos dados do estudo empírico. Este estudo foi realizado em duas fases que designaremos como "estudo prévio" e "estudo final". A necessidade de um estudo prévio decorre quer dos objectivos do estudo quer dos princípios metodológicos atrás enunciados. Os Quadros 5.2 e 5.6 sumarizam as etapas, objectivos, processos, técnicas e instrumentos e calendarização do plano geral de investigação.

2- Métodos de recolha e de análise de dados: estudo prévio

O estudo prévio teve dois objectivos principais:

1-Exploração e delimitação do campo de estudo e determinação dos focos de análise.

2-Elaboração de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha e de análise de dados.

Esta primeira fase do estudo decorreu nos anos lectivos de 1986/87 e 1987/88, junto de duas turmas (uma do 5º e outra do 6º ano de escolaridade) de 32 alunos e seus professores.

Os Quadros 5.2 e 5.3 (pp. seguintes) sintetizam as diferentes etapas, objectivos, processos, técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados do estudo prévio. A ordenação das etapas tal como é apresentada neste quadro pretende apenas facilitar a leitura do quadro. Esta foi a sequência seguida no estudo final, mas não no estudo prévio. De facto, esta ordenação das etapas constitui ela própria um dos resultados desta primeira fase do estudo. As diferentes etapas da

Quadro 5.2- ESTUDO PRÉVIO: PLANO DE RECOLHA DE DADOS

ETAPAS	OBJECTIVOS	PROCESSOS	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	TEMPOS	DATA
a-Observação	Delimitar o campo de estudo	Observação de aulas	1-Registo em video 2-Observação naturalista	50' por observação	
b-Esquemas de motivação do Prof.	Construir um modelo de EIP	Entrevistas ao professor	Técnica da entrevista	60'-150' por entrevista	
c-Motivação dos Alunos	Construir um modelo de EIA	Entrevistas aos alunos	Técnica da entrevista	60'-90' por entrevista	1986/88
d-Observação	Preparar as entrevistas de confronto	Filmagens	Registo em "video"	50' por aula	
e-Esquemas de motivação do Prof.	Construir um modelo de ECP	Entrevistas ao professor	Técnica da entrevista de "confronto"	90'-150' por entrevista	
f-Motivação dos Alunos	Construir um modelo de ECA	Entrevistas de confronto ao aluno	Técnica da entrevista de "confronto"	60'-120' por entrevista	
g-Orientação intrínseca vs extrínseca dos Alunos	Construir uma versão portuguesa da escala	1-Tradução e análise da validade de conteúdo 2-Passagem da escala a 4 turmas	1-Reflexão falada 2-"Escala de orientação intrínseca vs extrínseca em sala de aula" (Harter, 1980)	40' por turma	Dezembro/88

Legenda: EIP- Entrevista Inicial ao Professor; EIA- Entrevista Inicial ao Aluno; ECP- Entrevista de Confronto ao Professor; ECA- Entrevista de Confronto ao Aluno

Quadro 5.3- ESTUDO PRÉVIO: PLANO DE ANÁLISE DOS DADOS

ETAPAS	OBJECTIVOS	PROCESSOS	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	DATA
a-Análise da Entrevista Inicial ao Professor	1-Elaborar o modelo de EIP 2-Construir grades de categorização dos dados da EIP	Transcrição e leitura das entrevistas	1-Análise dos dados de entrevista à luz dos objectivos do estudo 2-Análise de conteúdo 3-categorização	1986/87 1987/88
b-Análise da Entrevista Inicial ao Aluno	1-Elaborar o modelo de EIA 2-Construir grades de categorização dos dados da EIA			
c-Análise dos "videos"	Definir critérios para a selecção das partes das aulas a utilizar na ECA			
d-Análise da Entrevista de Confronto ao Professor	1-Elaborar o modelo de ECP 2-Construir grades de categorização dos dados da ECP	Transcrição e leitura das entrevistas	1-Análise dos dados de entrevista à luz dos objectivos do estudo 2-Análise de conteúdo 3-Categorização	
e-Análise da Entrevista de Confronto ao Aluno	1-Elaborar o modelo de ECA 2-Construir grades de categorização dos dados da ECA			
f-Análise dos resultados da "Escala de orientação intrínseca vs extrínseca"	Construir uma versão portuguesa da escala	1-Estudo da validade 2-Estudo da fidelidade 3-Estudo do poder diferenciador dos "itens"	1-Análise da estrutura factorial ("eixos principais interactivos") 2-Índice de consistência interna ("α de Cronbach") 3-Análise das alternativas de resposta	

recolha de dados foram intercaladas com etapas de análise de dados, isto é, a definição precisa dos dados a recolher numa etapa seguinte decorreu da análise dos dados recolhidos na(s) etapa(s) anteriores. Por outro lado, no estudo prévio nem sempre recolhemos os dados primeiro junto dos professores e seguidamente junto dos alunos. Foi através das sucessivas recolhas e análises de dados que se tornou claro que esta ordenação das etapas (primeiro dados sobre o professor, depois sobre o aluno) se adequava melhor às grandes questões de investigação: à análise da influência da organização e dinâmica da sala de aula no funcionamento motivacional do aluno e à análise do funcionamento motivacional do aluno à luz do processo de ensino/aprendizagem em sala de aula, cujo autor e actor principal é o professor. O conhecimento prévio dos esquemas de motivação utilizados pelo professor permitiu delimitar de forma mais precisa o foco e objectivos da entrevista ao aluno¹. Por outro lado, facilitou a definição de estratégias para a entrevista ao aluno, na medida em que o entrevistador, compreendendo e identificando as alusões do aluno a aspectos da situação de aula, pode explorar mais aprofundadamente algumas das suas respostas e pode mais facilmente situar constantemente o aluno no contexto concreto da situação de aula.

2.1- Recolha de dados

No estudo prévio recolhemos dados de observação (etapa a. do Quadro 5.2), dados de entrevista (etapas b. a f. do Quadro 5.2) e dados para a construção de uma versão portuguesa da Escala de Orientação Intrínseca vs Extrínseca (Harter, 1980) (etapa g. do Quadro 5.2).

¹ Estes não foram evidentemente unicamente determinados com base nas entrevistas ao professor. Por outro lado, a técnica de entrevista utilizada, semi-directiva, não restringe a resposta do aluno.

2.1.1- Observação

A realização das primeiras observações destinou-se à delimitação do campo de estudo. Neste sentido realizaram-se observações directas e filmagens em registo audio-visual ("video") de diferentes aulas.

2.1.2- Entrevista

O objectivo geral das entrevistas do estudo prévio foi a elaboração de quatro modelos de entrevista: entrevista inicial ao professor (EIP), entrevista inicial ao aluno (EIA), entrevista de confronto ao professor (ECP) e entrevista de confronto ao aluno (ECA). Os objectivos específicos foram os seguintes:

- Recolher dados sobre a motivação dos alunos e sobre os esquemas de motivação dos alunos utilizados pelos professores, em sala de aula.

- Aferir a compreensão das questões e sua adequação à terminologia académica habitualmente usada pelos alunos e pelos professores.

- Aferir o potencial das questões para a estimulação da problemática motivacional.

- Elaborar algumas perguntas de resposta fechada (listagens) no sentido de facilitar a exploração dos resultados.

Realizámos entrevistas a professores e alunos sobre os esquemas de motivação utilizados pelos primeiros e o funcionamento motivacional dos últimos. Os alunos e os professores foram individualmente entrevistados em duas situações diferentes: fora do contexto de sala de aula (entrevista inicial) e face ao registo filmado em "video" de situações de aula (entrevista de confronto).

Para a realização das entrevistas de confronto recolhemos ainda dados de observação: registos em video de aulas de diferentes disciplinas.

As questões destas primeiras entrevistas foram questões de resposta aberta, e de âmbito muito geral. As questões básicas colocadas aos alunos foram as seguintes: "Como decorre uma aula (explorando diferentes fases, momentos, tipos de aula)?" "O que se faz numa aula (explorando a acção dos diferentes intervenientes no processo de ensino/aprendizagem)?", "Para quê?", "O que te interessa/gostas mais/menos (explorando os motivos, objectivos, razões)?" As questões básicas colocadas aos professores foram as seguintes: "Como decorre uma aula (explorando diferentes fases, momentos, tipos de aula)?", "O que se faz numa aula (explorando o que fazem os diferentes intervenientes no processo de ensino/aprendizagem)?", "Para quê?" (explorando os motivos, objectivos, razões).

2.1.3- Escala de orientação intrínseca versus extrínseca

Aplicámos a "Escala de orientação intrínseca vs extrínseca em sala de aula" (Harter, 1980) a quatro turmas de alunos com o objectivo de construir uma versão portuguesa desta escala e de analisar as suas características psicométricas.

2.2- Análise de dados

Apresentamos seguidamente os objectivos e os procedimentos de análise dos dados do estudo prévio. Foram analisados os dados de entrevista (etapas a., b., d. e e. do Quadro 5.3) e os dados obtivos através da aplicação da "Escala de orientação intrínseca vs extrínseca em sala de aula" (etapa f. do Quadro 5.3).

2.2.1- Análise dos dados de entrevista

Com base na análise das entrevistas realizadas no estudo prévio definimos os objectivos e estratégias das entrevistas (os modelos de entrevista) usadas no estudo final bem como os primeiros modelos de análise dos dados de entrevista (etapas a., b., d. e e. do Quadro 5.3). Desta análise resultaram quatro modelos de entrevista bem como a definição dos planos de análise dos dados de entrevista, que serão apresentados à frente.

A análise dos dados de entrevista foi feita sobre a transcrição integral das entrevistas e centrou-se por um lado nas questões colocadas, testando a sua adequação, e por outro nas respostas dos alunos, testando a sua relevância e sistematizando o seu conteúdo.

Utilizámos a análise de conteúdo no sentido de identificar as temáticas motivacionais emergentes das entrevistas. A estratégia de análise de conteúdo que seguimos é apresentada à frente. Do confronto entre as temáticas motivacionais emergentes das entrevistas com a informação teórica resultou a definição de cinco planos de análise dos dados de entrevista ao aluno -"motivação para a realização", orientação intrínseca/extrínseca, objectivos, objectivos percebidos e competência percebida- e um plano de análise dos dados de entrevista ao professor -objectivos. Estes planos de análise das entrevistas foram posteriormente aplicados à análise das entrevistas do estudo final. Estes planos de análise foram também transformados em objectivos orientadores dos modelos de entrevista ao aluno e ao professor utilizados no estudo final.

A análise de conteúdo foi também utilizada para elaborar perguntas de resposta fechada (listagens). A técnica utilizada consistiu em construir baterias de itens a partir de uma amostragem de respostas e em codificar estas respostas de forma a transformar a questão aberta inicial numa ou mais questões fechadas. As respostas a este tipo de questões são vistas como tendo menor valor heurístico, na medida em que são mediadas pela "equação pessoal" do codificador e em que a

sua forma é distorcida e o conteúdo empobrecido. Tendo em conta estas desvantagens, decidimos utilizar este procedimento somente para respostas simples, tipificadas e pouco numerosas. Por outro lado, as questões de resposta fechada foram colocadas somente após a mesma questão ter sido colocada de forma aberta.

2.2.2-Análise das características psicométricas da "Escala de orientação intrínseca versus extrínseca em sala de aula"

Esta escala avalia a orientação motivacional dos alunos em cinco dimensões diferentes da aprendizagem em sala de aula e é constituída por cinco sub-escalas, cada uma avaliando uma destas dimensões. A autora (Harter, 1980) considera que a escala é composta por dois agrupamentos de sub-escalas relativamente independentes. O primeiro é composto pelas sub-escalas desafio, curiosidade e mestria e tem um significado sobretudo motivacional. Refere-se a questões que envolvem o que a criança quer fazer, gosta de fazer e prefere fazer. Uma criança com uma cotação elevada nestas sub-escalas é uma criança intrinsecamente motivada e uma criança com uma cotação baixa nestas sub-escalas é uma criança extrinsecamente motivada. O segundo agrupamento é definido pelas sub-escalas julgamento e critérios e refere-se mais a estruturas cognitivo-informativas. Uma cotação alta nestas duas sub-escalas representa uma capacidade elevada de fazer julgamentos de forma autónoma e uma cotação baixa representa uma dependência de factores externos para fazer tais julgamentos.

Elaboramos uma versão portuguesa desta escala, cujos procedimentos e resultados se apresentam e discutem a seguir.

Uma vez que só utilizámos as sub-escalas do primeiro agrupamento (as motivacionais), apresentaremos de forma mais detalhada os dados referentes a estas três sub-escalas. Relativamente às duas outras sub-escalas, referiremos

apenas os dados que considerámos necessários para uma avaliação das características psicométricas da escala no seu conjunto.

2.2.2.1- Método

População

A primeira amostra, utilizada para a reflexão falada da primeira versão da escala, foi constituída por um grupo de 21 alunos de ambos os sexos com uma média de idades de 11 anos que frequentavam o quinto e o sexto anos de escolaridade.

A segunda amostra utilizada, sobre a qual se fez a análise das características psicométricas, foi constituída por alunos de quatro turmas do sexto ano de escolaridade de uma escola preparatória da zona do Porto, com uma média de idades de 12,5 anos, de ambos os sexos (54 raparigas e 39 rapazes) num total de 93 sujeitos.

Procedimentos e resultados

A versão portuguesa da escala foi construída em duas fases: tradução, e reflexão falada.

A tradução da escala baseou-se na análise das dimensões subjacentes aos itens que a escala procura avaliar. Procurou-se a formulação mais adequada em língua portuguesa. A validade de conteúdo desta primeira versão foi testada através da técnica da reflexão falada, no sentido de verificar se a interpretação que os sujeitos faziam dos itens correspondia àquilo que o item pretende medir, isto é, se os itens têm a capacidade de estimular no sujeito a produção de informação pertinente acerca das dimensões teóricas que se pretendem avaliar. A pertinência deste método decorre do reconhecimento da multiplicidade e diversidade de

percepções dos sujeitos face às situações-estímulo apresentadas, para além de que serve de ponto de referência às análises mais quantitativas.

Na recolha da amostra utilizada para a reflexão falada teve-se a preocupação de escolher um grupo de crianças com características idênticas ao grupo junto do qual se pretendia utilizar a versão definitiva. Incluíram-se ainda na amostra sujeitos que se previa terem maiores dificuldades de compreensão (exemplo: sujeitos mais novos e sujeitos com repetências escolares).

Feita a passagem da escala aos alunos procedeu-se à passagem de um questionário que era apresentado por um entrevistador a cada aluno individualmente através do qual se procurava esclarecer de forma mais concreta as dúvidas que podiam ter surgido ao aluno aquando da realização da escala. O aluno tinha então a oportunidade de aí colocar as suas próprias dúvidas e dificuldades ao entrevistador que as registava na folha do questionário.

Os resultados da análise destas dificuldades e registos sugeriram algumas alterações à versão inicial quer no formato das perguntas quer nas instruções prévias às crianças.

A análise das características psicométricas da escala consistiu no estudo da validade e fidelidade. Para além disso fez-se ainda um estudo das alternativas de resposta.

Estudo da validade

Os esforços de construção da escala foram orientados no sentido de identificar componentes de um constructo mais global de motivação para a competência.

A análise factorial conduzida por Harter valida essa tentativa: revelou uma estruturação dos resultados em cinco factores que a autora interpretou como cinco componentes, correspondendo a cinco dimensões de actividades de sala de aula, que podem ser situadas no contínuo entre dois pólos: intrínseco vs extrínseco.

A interpretação dada pela autora a essas dimensões foi a seguinte:

1- Preferência pelo **Desafio** *versus* preferência por trabalho fácil distribuído pelo professor. Procura-se saber se a criança está intrinsecamente motivada para a realização de trabalho difícil, desafiador, ou se, pelo contrário, prefere realizar trabalhos fáceis, assuntos escolares, que não vão para além dos programas.

2- **Curiosidade**/interesse *versus* agradar ao professor/obter boas notas. A criança trabalha sobretudo para satisfazer o seu interesse ou curiosidade ou, pelo contrário, realiza os trabalhos escolares sobretudo para agradar ao professor ou ter boas notas.

3.- Tentativa de **Mestria** *versus* dependência do professor. A criança prefere tentar resolver os problemas por si própria, trabalhar sózinha ou, pelo contrário, procura ajuda e orientação do professor, particularmente quando se trata de descobrir a solução para problemas.

4.- **Julgamento** independente *versus* dependência do julgamento do professor. A criança sente que é capaz de fazer autonomamente julgamentos acerca do trabalho a realizar na sala de aula ou, pelo contrário, orienta-se pela opinião e julgamento do professor acerca dos trabalhos a realizar em sala de aula.

5- **CrITÉRIOS** de sucesso/insucesso internos *versus* critérios de sucesso/insucesso externos; A criança sabe quando teve sucesso ou insucesso nas tarefas e testes escolares ou, pelo contrário, depende de fontes de avaliação externas tais como o "feed-back" do professor e os resultados escolares.

Estas são portanto as dimensões psicológicas que a escala de Harter pretende medir.

Uma vez que se tratava de diferenciar componentes de um constructo global, Harter esperava que os factores apresentassem correlações moderadas entre si, o que confirmou pelas análises que efectuou. Além disso o estudo das

intercorrelações entre sub-escalas permitiu ainda verificar correlações moderadas a altas entre as três primeiras e as duas últimas sub-escalas (.34 a .48) e correlações mais baixas (.05 a .27) entre as três primeiras e as duas últimas sub-escalas. Harter interpretou estes dois agrupamentos como tendo o seguinte significado: o primeiro como representando uma dimensão mais motivacional, referindo-se ao que o aluno gosta, quer, deseja fazer e o segundo representando uma dimensão mais cognitiva-informativa da orientação intrínseca *versus* extrínseca de sala de aula: o que o sujeito sabe, conhece, acerca das regras e critérios utilizados na situação escolar.

Com o estudo de validade pretendemos avaliar até que ponto os itens medem as características psicológicas que queremos medir, determinar se esta estrutura da escala emerge também nas respostas das crianças da amostra portuguesa e se é possível interpretá-la no mesmo sentido.

Recorreu-se à análise da estrutura e factorial das respostas aos itens. O procedimento de extração de factores foi o "eixos principais iteractivos", uma vez que se pretende avaliar a "comunalidade" dos itens e não a extração de um factor comum.

Os valores obtidos na análise factorial dos resultados de aplicação da "Escala de orientação intrínseca vs extrínseca em sala de aula", junto da amostra portuguesa, apresentam-se no Quadro 5.4.

Quadro 5.4- Estrutura factorial da "escala de orientação intrínseca *versus* extrínseca em sala de aula"

Sub-escala/item original	Factor I	Factor II	Factor III
1-Desafio			
D/1	.47		
D/6	.59		
D/11	.65		
D/16	.54		
D/22	.46		
D/28	.77		
2-Curiosidade			
C/3	.53		
C/7	.69		
C/13	.25		
C/18	.41		
C/25	.25		
C/30	.29		
3-Mestria			
M/2	.19		
M/8			.55
M/15			.64
M/20			.57
M/24			.54
M/29			.52
4- Julgamento			
J/4			.40
J/10		.27	
J/12		.32	
J/17		.59	
J/21		.50	
J/26		.35	
5- Critérios			
Cri/5		.46	
Cri/9		.78	
Cri/14		.77	
Cri/19		.56	
Cri/23		.57	
Cri/27		.50	

Nota: Os valores indicados são os valores de saturação mais elevados de cada item.

A estrutura que agrupa de forma mais consistente os itens da escala é uma estrutura em três factores. O primeiro factor é saturado por 10 (dez) dos 12 (doze) itens que constituem as duas primeiras sub-escalas da versão original (desafio e curiosidade). Os itens C/13 e C/30, apresentam uma saturação no factor I de .25 e .29,

respectivamente. Estes valores são superiores à saturação de cada um destes itens em qualquer um dos outros factores. Contudo, na medida em que apresentam saturações noutros factores superiores a .015 foram eliminados. O item C/25, com uma saturação de .25 no factor I e uma saturação inferior a .015 em qualquer um dos outros factores, foi mantido.

O segundo factor é saturado por 11 (onze) dos 12 (doze) itens que constituem as duas últimas sub-escalas da versão original (julgamento e critérios). O terceiro factor é saturado por 5 (cinco) dos 6 (seis) itens que constituem a sub-escala da versão original (Mestria).

O primeiro factor explica 42% da variância dos resultados, o segundo factor explica 35% e o terceiro explica 23%.

Estes resultados sugerem uma interpretação dos factores convergente com a interpretação da autora. Com efeito o primeiro factor representa a preferência pelo desafio, pelo trabalho que desperta curiosidade e interesse *versus* preferência por trabalhos fáceis distribuídos pelo professor, pela obtenção de boas notas pela aprovação do professor. O segundo factor representa a capacidade de fazer julgamentos acerca do que deve fazer na sala de aula e acerca do grau de sucesso/insucesso na realização das tarefas *versus* a dependência da opinião e julgamentos do professor quer relativamente ao que deve fazer na sala de aula, quer relativamente ao grau de sucesso/insucesso atingido na realização das tarefas. O terceiro factor representa a preferência por realizar as tarefas por si próprio, autonomamente *versus* preferência por trabalhar sob a orientação e apoio do professor, especialmente no que se refere a tarefas mais difíceis.

Os alunos que constituíram a amostra portuguesa não parecem pois diferenciar de forma significativa entre as dimensões "desafio" e "curiosidade" por um lado e "julgamento" e "critérios" por outro, ao contrário do que acontece com os alunos que fizeram parte das amostras norte-americanas.

Uma análise mais detalhada das sub-escalas "desafio" e "curiosidade" e do conteúdo dos seus itens, sugere as seguintes considerações a propósito da independência das duas sub-escalas. Recorde-se que um dos objectivos de Harter consistiu em identificar componentes de um constructo até aí definido de forma demasiadamente global o que limitava a sua utilidade no plano do ensino/aprendizagem. Neste sentido a autora avaliou as características das tarefas e actividades de sala de aula, tendo isolado dimensões das actividades que lhe pareciam poder ser representadas no contínuo orientação intrínseca *versus* orientação extrínseca. Tendo presidido à construção da escala a preocupação em avaliar aspectos motivacionais directamente relacionados com as situações educativas, é possível que em situações educativas diferentes se encontre uma maior ou menor diferenciação quanto às dimensões das actividades escolares.

Pelo menos é claro que os alunos da amostra portuguesa não reagem diferencialmente a cada uma das dimensões/componentes da escala original. Note-se que o que está em causa não é a relevância dos aspectos psicológicos avaliados pelo conjunto dos itens da escala mas a pertinência de avaliar esses aspectos em cinco dimensões distintas.

Para os alunos da amostra portuguesa a preferência por trabalhos difíceis e desafiadores, aparece intimamente relacionada com o despertar de curiosidade e interesse. Por outro lado, a preferência por trabalhos fáceis e rotineiros aparece intimamente relacionada com a necessidade de agradar ao professor e/ou ter boas notas.

Afigura-se-nos que os itens da sub-escala curiosidade remetem os alunos sobretudo para os objectivos, para as razões determinantes do seu envolvimento nas tarefas de sala de aula e que os itens da sub-escala desafio remetem os alunos sobretudo para as características das tarefas em que se envolvem preferencialmente. Isto é, parece possível conceber estas componentes da motivação para a competência como intimamente relacionadas, considerando que uma (curiosidade) remete para os determinantes do que é avaliado pela outra

(desafio). Por exemplo, para a maior parte das crianças da amostra portuguesa a preferência por trabalhos difíceis e desafiadores, parece incompatível com o objectivo ter boas notas e o objectivo ter boas notas aparece na maior parte dos casos associado à preferência por trabalhos fáceis, distribuídos pelo professor.

É interessante referir que estes resultados permitem manter a mesma interpretação que Harter fez relativamente aos dois grandes agrupamentos, um de cariz mais motivacional e outro de cariz mais cognitivo-informacional (Harter, 1981a). Na verdade, cada um dos três factores emergentes no estudo da versão portuguesa é definido por itens pertencentes unicamente a um dos agrupamentos referidos. Por outro lado, também de acordo com os estudos de Harter, as intercorrelações entre sub-escalas são maiores entre as sub-escalas 1 e 2 (desafio/curiosidade e mestria) do que entre estas duas sub-escalas e a sub-escala 3 (julgamento/critérios), como demonstram os resultados apresentados no Quadro 5.5.

Quadro 5.5- Intercorrelações entre sub-escalas

Sub-escala	Curiosidade/ Desafio	Mestria	Julgamento/ Critérios
1-Curiosidade/Desafio	1		
2-Mestria	.152	1	
3-Julgamento/Critérios	.023	.099	1

Estudo da fidelidade

A fidelidade foi avaliada através de um coeficiente (α de Cronbach), que fornece um índice de consistência interna.

O estudo da estabilidade teste re-teste foi rejeitado uma vez que a escala pretende ser sensível a variações na orientação intrínseca vs extrínseca, produzidas pelos contextos educativos. Uma estabilidade elevada dos resultados não é, portanto, desejável.

Nesta escala não se calcula um score total que poderia mascarar diferenças entre sub-escalas. Em alternativa a escala fornece um perfil de resultados do sujeito em cada uma das dimensões. Não é de esperar um grau elevado de consistência interna entre os itens de uma escala e os das outras. Assim fez-se a avaliação do coeficiente de consistência interna para cada uma das três sub-escalas separadamente.

Quadro 5.6- Consistência interna da versão portuguesa da escala de orientação intrínseca versus extrínseca

Sub-escala	α de Cronbach	p<
Curiosidade/Desafio	.79	.0001
Mestria	.71	.0001
Julgamento/Critérios	.79	.0001

Estes resultados revelam uma elevada consistência interna para todas as sub-escalas.

Se compararmos os nossos índices de consistência interna com os encontrados por Harter, constata-se que a consideração de apenas três dimensões na versão portuguesa, não altera a fidelidade da escala. Harter encontrou nas diferentes amostras, índices de consistência (coeficiente Kuder-Richardson, fórmula 20) que variam entre .78 e .84 para a sub-escala desafio e, .54 e .78, para a sub-escala curiosidade. O coeficiente alpha para a sub-escala desafio/curiosidade é de .79. No que se refere à sub-escala Mestria, Harter encontra índices entre .68 e .82; o coeficiente alpha para a sub-escala Mestria é de .71.

Finalmente para as sub-escalas julgamento e critérios, Harter apresenta índices que variam entre .72 e .81 e, .75 e .83, respectivamente; o coeficiente *alpha* para a sub-escala julgamento/critérios é de .79.

Estudo das alternativas de resposta

Com este estudo procurou-se verificar se os itens são bons diferenciadores dos sujeitos. Mais concretamente, fez-se uma análise de percentagem de sujeitos que para cada item, escolhe cada uma das quatro possibilidades de resposta (muito extrínseco, moderadamente extrínseco, moderadamente intrínseco, muito intrínseco). Uma concentração muito baixa (inferior a 15%) de sujeitos escolhendo um dos pólos (intrínseco vs extrínseco) de orientação relativamente a um dos itens, sugeriria a necessidade de reanálise do item, no sentido de avaliar a interferência de factores, como por exemplo a desejabilidade social e a sua irrelevância para o que a escala procura avaliar. Os itens revelaram de forma geral um bom poder de diferenciação entre os sujeitos.

2.2.2.2-Interpretação

Em conclusão, a versão portuguesa da "Escala de orientação intrínseca vs extrínseca em sala de aula é um instrumento adequado para a avaliação da orientação intrínseca vs extrínseca em sala de aula, junto de alunos dos 5º e 6º anos de escolaridade.

A principal diferença encontrada relativamente à versão original reside no número de factores que emergiram dos resultados da sua aplicação às populações norte americana e portuguesa: cinco e três factores respectivamente. A interpretação que fizemos dos factores é semelhante à interpretação da autora da escala original e não põe em causa nem as características da própria escala, como se evidenciou na apresentação dos resultados, nem tão pouco o quadro teórico

face ao qual os resultados são interpretados. Considerámos que as diferenças reflectem principalmente características da população analisada decorrentes da especificidade dos contextos escolares em que os alunos estão inseridos.

3- Método de amostragem

As decisões relativamente a este componente metodológico relacionam-se de forma estreita com as decisões tomadas relativamente aos outros componentes.

Acima designámos o método de amostragem usado neste estudo como "amostragem intencional" ou amostragem teórica. Trata-se de um conceito de amostra em que se acentua a sua estreita e necessária relação com os objectivos da investigação. Como sublinham Lincoln e Guba (1985), toda a amostragem é feita com alguma intenção. O conceito de "amostragem intencional" é utilizado sobretudo para distinguir este tipo de amostragem da amostragem aleatória (ou representativa), cuja intenção é definir uma amostra representativa de uma população à qual se pretendem generalizar os resultados. Antes de focar a investigação em semelhanças que possam ser generalizáveis, o objectivo do nosso estudo é detalhar as especificidades contextuais. Procuramos compreender a lógica e coerência dos processos em estudo, que uma amostragem randomizada tornaria dificilmente interpretável. Neste sentido, a intenção da amostragem é incluir grande quantidade de informação, nas suas várias ramificações e construções. Note-se que para aumentar a precisão das inferências a partir dos dados de uma amostra aleatória para a população é frequente a utilização da estratificação das amostras (divisão da população em estratos o mais homogêneos possível). Ora, o resultado desta estratificação é precisamente a formação de sub-unidades *contextualmente* homogêneas. Patton (1980) sugere seis tipos de amostragem, para além da amostragem aleatória (ou representativa) cujas intenções não consistem

na facilitação da generalização: a amostragem de casos extremos ou desviantes para obter informação sobre casos pouco comuns, a amostragem de casos típicos, para evitar a rejeição da informação com base no argumento de que deriva apenas de casos especiais ou desviantes, a amostragem de variação máxima, para documentar variações únicas, a amostragem de casos críticos para permitir a aplicabilidade máxima da informação a outros casos (se a informação é válida para os casos críticos, provavelmente também o será para todos os outros casos), a amostragem de casos politicamente importantes ou sensíveis para atrair a atenção para o estudo e a amostragem de conveniência, para poupar tempo, custos ou esforço.

No nosso estudo prévio usámos a amostragem intencional tal como é caracterizada por Lincoln e Guba (1985):

(a) Não houve uma especificação prévia da amostra. (b) Procedeu-se a uma *selecção seriada das unidades de amostra*, no sentido de nos aproximarmos da *variação máxima*, seleccionando cada unidade da amostra somente após a unidade anterior ter sido avaliada e analisada. Este tipo de procedimento está bem patente na descrição que faremos das diferentes etapas do estudo prévio e na explicação das opções do estudo definitivo com base nos "resultados" do estudo prévio. (c) *Ajustamento contínuo* ou "focagem" contínua da amostra. À medida que se acumula informação a amostra vai-se focando nas unidades que parecem mais relevantes.

Com base no estudo prévio definimos a amostra do estudo definitivo. Em primeiro lugar, esta amostra deveria ser constituída por todos os intervenientes do contexto ("setting") em que ocorre o fenómeno em estudo -a sala de aula-, subscrevendo assim o interesse da amostragem de *variação máxima* para o esclarecimento das nossas questões de investigação. A decisão pela inclusão de todos os intervenientes deriva de que no estudo prévio a análise das sucessivas unidades de amostra não atingiu um ponto de redundância da informação, sugerindo o interesse de incluir todos os alunos e professores da turma e a

inadequação de uma selecção pré-determinada de apenas alguns dos seus elementos. Por outro lado, porquê uma turma e não um outro conjunto de alunos e professores? Justamente porque se pretende estudar a motivação dos alunos em situação de ensino/aprendizagem em sala de aula. O agrupamento natural dos alunos em situação de ensino/aprendizagem em sala de aula é, no 6º ano de escolaridade, a turma. Interessa-nos compreender os processos de motivação do aluno ligados ao contexto de sala de aula o que seria comprometido por uma amostragem randomizada de alunos e professores cuja análise levaria necessariamente a uma redução do contexto. A turma constitui em si mesma uma unidade de amostra (é a unidade contextual da amostra). No que se refere à definição da turma a estudar esta foi orientada basicamente por dois critérios: procurou-se uma turma típica, no sentido da *amostragem de casos típicos* de Patton (atrás referida), e uma turma cujos professores se dispusessem a colaborar no estudo, no sentido da *amostragem de conveniência* de Patton (atrás referida).

A amostra do estudo definitivo é constituída pelos 17 alunos desta turma que não apresentavam dificuldades especiais de aprendizagem nem níveis elevados de absentismo e que estiveram presentes em todas as fases de recolha de dados: 8 raparigas e 9 rapazes, com idades compreendidas entre os 11 e 12 anos, com uma idade média de 11 anos, 6 dos professores (2 homens e 4 mulheres) desta turma que se mostraram disponíveis em todas as fases do processo de recolha de dados. Os professores incluídos no estudo foram os professores das seguintes disciplinas: Ciências da Natureza, Educação Musical, História, Inglês, Matemática e Português.

4- Métodos de recolha e de análise qualitativa de dados: estudo final

4.1- Recolha de dados

Os Quadros 5.7 e 5.8 (pp. seguintes) apresentam o plano geral da recolha de dados do estudo final.

O plano de recolha de dados foi organizado em três níveis sucessivos de aproximação ao real. Os dados foram recolhidos em três níveis progressivamente mais próximos da situação concreta de ensino/aprendizagem em sala de aula: 1º nível de aproximação, 2º nível de aproximação e 3º nível de aproximação.

No 1º nível de aproximação caracterizámos a motivação "habitual" dos alunos. No 2º nível de aproximação caracterizámos a motivação dos alunos em sala de aula bem como o modo como os professores motivam ou orientam os alunos em sala de aula. No 3º nível de aproximação caracterizámos a motivação específica dos alunos em sala de aula bem como o modo específico como os professores motivam ou orientam os alunos em sala de aula.

Para a recolha de dados do 1º nível de aproximação utilizaram-se questionários de motivação e para os 2º e 3º níveis utilizou-se a técnica da entrevista¹. O Quadro 5.9 apresenta os dados recolhidos e respectivas técnicas e instrumentos, junto de alunos e professores, em cada nível de aproximação.

¹Os esquemas de motivação utilizados pelos professores foram avaliados apenas nos 2º e 3º níveis de aproximação.

Quadro 5.7- ESTUDO FINAL: PLANO DE RECOLHA DE DADOS

ETAPAS	OBJECTIVOS	PROCESSOS	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	TEMPOS	DATA
1- Características de motivação dos Alunos (1º n.a.)	1-Avaliar a "motivação para a realização"	Aplicação de questionários de motivação (1 turma de 6º ano)	1-PMT-K(p)	1-50'	Março 1989
	2-Avaliar a orientação intrínseca vs extrínseca		2-"Escala de orientação intrínseca vs extrínseca" (P)	2-40'	
2-Objectivos do Professor (2º n.a.)	Identificar e avaliar os objectivos do professor	Realização da EIP (6 professores)	Técnica da entrevista (modelo da EIP)	60'-150' por entrevista	Abril 1989
3- Características de motivação dos Alunos (2º n.a.)	Avaliar:	Realização da EIA (17 alunos)	Técnica da entrevista (modelo da EIA)	60'-90' por entrevista	Maio 1989
	1-"Motivação para a realização"				
	2-Orientação intrínseca/extrínseca				
	3-Objectivos do aluno				
	4-Objectivos percebidos				
	5-Competência percebida				
4-Observação	Preparar as entrevistas de confronto	Filmagens (aulas de 6 disciplinas)	Registo em "video"	50' por aula	Maio 1989
5-Objectivos do Professor (3º n.a.)	Identificar e avaliar os objectivos do professor	Realização da ECP (6 professores)	Técnica da entrevista (modelo da ECP)	60'-150' por entrevista	Abril 1989
6- Características de motivação dos Alunos (3º n.a.)	Avaliar:	Realização da ECA (17 alunos)	Técnica da entrevista (modelo da ECA)	60'-90' por entrevista	Maio/Junho 1989
	1-"Motivação para a realização"				
	2-Orientação intrínseca/extrínseca				
	3-Objectivos do aluno				
	4-Objectivos percebidos				
	5-Competência percebida				

Legenda: n.a.: nível de aproximação

Quadro 5.8- ESTUDO FINAL: PLANO DE ANÁLISE QUALITATIVA DOS DADOS

ETAPAS	OBJECTIVOS	PROCESSOS	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	DATA
1- Desenvolvimento do método de análise das entrevistas	1-Elaborar sistemas de categorização 2-Construir grades de categorização 3-Avaliar o acordo inter-observadores	1-Transcrição e leitura das entrevistas 2-Análise vertical e transversal das entrevistas 3-Treino de observadores e codificação independente de 40% das entrevistas	1-Análise de conteúdo 2-Categorização 3-n acordos/n desacordos+n acordos	
2- Aplicação do método de análise às entrevistas dos Professores	Categorizar os objectivos	Aplicação dos sistemas de categorização	Grades para a categorização dos objectivos do professor	1989/90 1990/91
3- Aplicação do método de análise às entrevistas dos Alunos	Categorizar: 1-A "motivação para a realização" 2-A orientação intrínseca/extrínseca 3-Os objectivos 4-Os objectivos percebidos 5-A competência percebida	Aplicação dos sistemas de categorização respectivos	Grades de categorização respectivas	

Quadro 5.9- Dados recolhidos e instrumentos de recolha em cada nível de aproximação

	Alunos	Professores
1º Nível de aproximação	1- Motivação para a realização Instrumento: PMT-K(p) 2- Orientação intrínseca/extrínseca Instrumento: Escala de Orientação I vs E(p)	
2º Nível de aproximação	1- Motivação para a realização 2- Orientação intrínseca/extrínseca 3- Objectivos perseguidos 4- Objectivos percebidos 5- Competência percebida Instrumento: EIA	Objectivos Instrumento: EIP
3º nível de aproximação	1- Motivação para a realização 2- Orientação intrínseca/extrínseca 3- Objectivos perseguidos 4- Objectivos percebidos 5- Competência percebida Instrumento: ECA	Objectivos Instrumento: ECP

Seguidamente apresentamos detalhadamente os objectivos, processos, técnicas e instrumentos de recolha de dados em cada um dos níveis de aproximação.

4.1.1- Primeiro nível de aproximação

Neste primeiro nível de aproximação, o mais distante, recolhemos dados a avaliação de características habituais de motivação dos alunos, no que se refere a

dois sistemas de motivação: motivação para a realização e orientação intrínseca/extrínseca (etapa 1 do Quadro 5.7).

Utilizámos dois questionários de motivação. O carácter geral das situações apresentadas nos questionários, bem como a pré-delimitação da natureza e número de respostas alternativas, levam o sujeito a fazer uma estimativa da média do seu comportamento desprezando justamente as suas particularidades e especificidades, no sentido de se ajustar a uma das alternativas de resposta. Os questionários de motivação pretendem, de forma geral, avaliar características do tipo "traço" de personalidade, vistas como determinantes do comportamento numa variedade de situações.

No nosso estudo, os dados obtidos com base nos questionários de motivação, são portanto considerados como representando as reacções típicas e habituais do sujeito, em situações de realização.

4.1.1.1- Técnicas e instrumentos

PMT-K(p): avaliação da "motivação para a realização"

A "motivação para a realização" ("n ach.") refere-se ao nível de motivação do sujeito para se envolver em comportamentos de realização eficaz, baseado na necessidade de sucesso, expectativa de sucesso e valor incentivo do sucesso. É entendido como uma característica motivacional geral, bastante estável, correlacionada positivamente com os resultados escolares. O nível de necessidade de realização é considerado neste estudo como uma característica do padrão motivacional habitual do sujeito, face à dimensão académica/escolar da sua vida.

O instrumento escolhido para avaliar esta estrutura motivacional foi o PMT-K(p) (versão portuguesa para investigação de Fontaine, 1982). O PMT-K de Hermans

(1980) é um questionário que avalia a motivação para a realização, e comporta quatro escalas: escala de "motivação para a realização", escala de ansiedade debilitante, escala de ansiedade estimulante e escala de conformismo social. Segundo a autora da versão portuguesa, de entre os questionários mais frequentemente usados para avaliar a motivação para a realização, este é o único instrumento suficientemente fiel e válido, aplicável a alunos do 6º ano de escolaridade (1990). Para além disso, tem a vantagem de o conteúdo dos itens se referir ao domínio escolar, precisamente o domínio em que pretendemos avaliar a motivação para a realização. Os estudos a que a autora procedeu para elaborar uma versão portuguesa da escala (PMT-K_(p)) revelaram as seguintes qualidades psicométricas:

- Trata-se de uma versão compreensível e de interpretação unívoca por parte dos sujeitos, apresentando uma consistência interna com valores próximos de .80.
- A estrutura factorial confirma o modelo teórico subjacente à elaboração das diferentes escalas.
- O poder discriminativo (sensibilidade) do instrumento é satisfatório.
- O instrumento tem validade convergente e de construção.

Utilizámos no nosso estudo apenas a escala de "motivação para a realização" ("n ach.").

Escala de Orientação Intrínseca/Extrínseca: avaliação das orientações intrínseca e extrínseca

O tipo de orientação motivacional em sala de aula (orientação intrínseca *versus* extrínseca) caracteriza o aluno relativamente a outro tipo de estrutura motivacional -a motivação para a competência. O constructo da motivação intrínseca tem estimulado vários grupos de investigação, de entre os quais

salientamos os trabalhos de Harter no sentido de operacionalizar o conceito de "motivação para a competência" de White (1959, 60).

Este conceito, era anteriormente definido de forma muito geral como um sistema de motivação que estimula o organismo para a competência entendido como uma necessidade intrínseca de lidar eficazmente com o ambiente. Os esforços iniciais de Harter dirigiram-se no sentido de especificar dimensões mensuráveis da motivação intrínseca para a competência, particularmente explorando as suas implicações educacionais na área da aprendizagem escolar. Uma vez que o foco de interesse era o esclarecimento do funcionamento motivacional do aluno em sala de aula, Harter procurou identificar igualmente factores motivacionais extrínsecos para a realização o que possibilitou a consideração de força relativa de orientação motivacional intrínseca *versus* extrínseca.

A motivação para o sucesso refere-se ao nível de motivação do sujeito para se envolver em comportamentos de realização eficaz, e o conceito de "orientação motivacional" refere-se ao tipo de posição motivacional que o aluno adopta face à aprendizagem em sala de aula: envolvimento por razões intrínsecas, (trabalho desafiador, agradável, estimulador da curiosidade), ou por razões extrínsecas (obtenção de aprovação exterior ou exigências externas).

O instrumento escolhido foi a Escala de Orientação Intrínseca *versus* Extrínseca em sala de aula (versão para investigação de Lemos, 1989). As características da escala no que se refere à conceptualização subjacente, metodologia de construção e formato da resposta apresentam as seguintes vantagens:

- A consideração da motivação extrínseca para além da intrínseca na aprendizagem em sala de aula.
- A avaliação destes dois pólos de orientação, num contínuo traduzido numa medida de força relativa.

- A identificação de dimensões de aprendizagem em sala de aula caracterizáveis quanto à orientação intrínseca *versus* extrínseca que empresta relevância situacional e prática aos resultados medidos.
- A possibilidade de obter resultados específicos relativamente a cada um dos dimensões/componentes considerados em vez de uma medida global.
- Um formato de resposta que procura minimizar os efeitos de desejabilidade social.

Este instrumento fornece informação relativa a situações de aula e responde à necessidade de diferenciar componentes ou domínios da motivação para a competência. As questões centram o aluno em situações de aula e portanto os seus resultados permitem uma leitura que se aproxima da descrição de características do funcionamento motivacional em situações de aula. Apesar disso, no que se refere ao sistema motivacional que avalia, constitui o primeiro nível de aproximação à orientação intrínseca/extrínseca dos alunos no nosso estudo.

A escala avalia a orientação motivacional dos alunos em cinco dimensões diferentes da aprendizagem em sala de aula e é constituída por cinco sub-escalas, cada uma avaliando uma destas dimensões. Como dissémos, desta escala, retivemos para o nosso estudo as três primeiras sub-escalas (correspondentes ao agrupamento "motivacional"):

- 1) Preferência por desafio vs preferência por trabalho fácil distribuído pelo professor.
- 2) Trabalhar para satisfação do seu interesse e curiosidade vs trabalhar para agradar ao professor e obter boas notas.
- 3) Tentativa de trabalhar autonomamente vs dependência da orientação e ajuda do professor para a realização das tarefas.

A versão portuguesa da "Escala de orientação intrínseca vs extrínseca em sala de aula" revelou-se um instrumento adequado para a avaliação da orientação intrínseca vs extrínseca.

4.1.1.2- Processos

A passagem dos questionários foi realizada por quatro psicólogos que receberam um treino prévio para a sua aplicação. Os alunos responderam a ambos os questionários numa sala de aula, na ausência do professor.

4.1.2- Segundo nível de aproximação

Neste nível procura-se uma maior aproximação às particularidades dos fenómenos motivacionais em sala de aula. Recolhemos dados para a caracterização dos objectivos dos professores em sala de aula (etapa 2 do Quadro 5.7). Recolhemos dados para a caracterização da motivação dos alunos em sala de aula, no que se refere a: motivação para a realização, orientação intrínseca/extrínseca, objectivos, objectivos percebidos e competência percebida. (etapa 3 do Quadro 5.7).

4.1.2.1- Técnicas e instrumentos

A técnica escolhida para esta abordagem foi a entrevista.

A entrevista constitui um método de investigação que apresenta vantagens únicas no contexto da presente investigação, nomeadamente as derivadas do seu estatuto de "instrumento humano" (Lincoln & Guba, 1985). Destacaremos

seguidamente as principais dessas vantagens no que se refere ao nosso estudo. À frente desenvolveremos algumas delas de forma mais pormenorizada, aplicando-as especificamente aos objectivos das nossas entrevistas.

(a) É adaptável. O "instrumento humano", contrariamente a um instrumento não-humano, pode localizar e focar um alvo sem ter sido pré-programado para o fazer. Note-se que a adaptabilidade não é incompatível com a perfeição de um instrumento. Evidentemente a sua utilização exige que se garanta a sua fiabilidade, nomeadamente através do treino e experiência.

(b) Ênfase holística. Qualquer fenómeno e o seu contexto circundante constituem "um todo" e o ser humano é o único instrumento capaz de o captar em conjunto.

(c) Processamento imediato. O "instrumento humano" é o único capaz de processar a informação no preciso momento em que ela se tornou disponível, de gerar hipóteses imediatas e de as testar imediatamente na situação em que foram formuladas.

(d) Oportunidades de clarificação e sumarização. O "instrumento humano" tem a capacidade única de sumarizar os dados no momento e de fornecer esse "feed-back" ao sujeito no sentido de o clarificar, corrigir ou amplificar.

(e) Oportunidades de exploração de respostas atípicas e ideossincráticas. Num instrumento vulgar, as respostas atípicas não têm qualquer utilidade, sendo mesmo frequentemente ignoradas. O instrumento humano" pode explorar tais respostas não só para testar a sua validade como para atingir um nível mais elevado de compreensão.

Quanto à utilização de dados verbais (que constituem o tipo de dados fornecidos por uma entrevista), Ericsson e Simon (1984) afirmam que a evidência mostra, de forma muito consistente, que os dados verbais são altamente pertinentes e informativos acerca dos processos cognitivos dos indivíduos. Os protocolos verbais podem revelar com um detalhe notável a informação a que os sujeitos

atendem quando envolvidos numa determinada actividade. Os dados verbais constituem um meio poderoso de investigação, demonstrando a presença ou ausência de determinadas informações nas verbalizações dos sujeitos. Estes autores afirmam em particular que a verbalização de finalidades (um dos objectivos das entrevistas que realizámos junto dos alunos e professores) permite predições testáveis acerca do curso dos processos subsequentes do sujeito, bem como do seu comportamento. Uma das objecções ao uso de relatos verbais como dados de investigação é a de que os relatos verbais são epifenómenos; isto é, são gerados independentemente do processo cognitivo que produz o comportamento. No entanto, em particular no que diz respeito aos relatos simultâneos à acção e retrospectivos, Ericsson e Simon (1984) afirmam que há uma correspondência directa entre os processos cognitivos e a verbalização.

Consideramos a entrevista como uma expressão do modo como o sujeito organiza a experiência sensível, interior e exterior. Assim, consideramos que as diferenças entre os protocolos de duas entrevistas designam realidades diferentes e diferentes relações com a realidade não constituindo apenas formas diferentes de exprimir as mesmas coisas.

O tipo de entrevista que utilizámos pode ser designado como "entrevista de investigação", no sentido em que Estrela (1990) a define. De acordo com esta definição, obedeceu aos seguintes princípios:

1º- "Evitar, na medida do possível, dirigir a entrevista. O entrevistado poderá abordar o tema como quiser, durante o tempo que quiser, sem interferências do entrevistador. Acautelar o modo de pôr as questões a fim de evitar influenciar o entrevistado.

2º- Não restringir a temática abordada salvaguardando a possibilidade de alargamento, ao longo da entrevista, dos temas propostos ao entrevistado. Este alargamento directa ou indirectamente tem sempre algo a ver com os temas centrais. Por outro lado, corresponde, por vezes, a pontos do plano previsto para a entrevista, pontos que se pretendia abordar de seguida, e que, assim, ficam já

tratados, na medida em que o entrevistado forneceu espontaneamente informação que se tinha previsto obter numa outra fase da entrevista" (Estrela, 1990, p.354).

A utilização de entrevistas de questões abertas é pouco frequente. Uma das razões principais prende-se com a dificuldade e dispêndio de tempo e recursos exigidos para a exploração das respostas recolhidas. As perguntas abertas constituem no entanto uma estratégia indispensável quando, como é o nosso caso, se trata de explorar e aprofundar um assunto complexo ou mal conhecido. Através deste tipo de entrevista procurámos identificar os factores críticos da motivação em situação. Também do ponto de vista técnico, se impôs a opção por este tipo de questões, porque pretendemos *explorar* um conjunto de informações *vastas e aprofundadas*, o que implica uma variação das questões potenciais a colocar ao sujeito, em função das suas respostas ao longo da entrevista. A pergunta de resposta fechada sugere ao entrevistado que certas respostas são possíveis, o que pode aumentar a percentagem destas respostas, sem que isso corresponda ao que o sujeito pensa. Por outro lado, pretendemos *explicitar e compreender* as respostas dos sujeitos, o que não é possível com perguntas fechadas.

Em síntese, trata-se de uma entrevista semi-directiva, orientada por objectivos, funcionando as perguntas como tópicos para o entrevistado desenvolver.

Relativamente a alguns dos tópicos, depois da resposta espontânea do aluno a uma questão aberta, procura-se situá-lo relativamente a outras respostas possíveis, que emergiram no estudo prévio e que têm sido valorizados pela literatura. Mais concretamente, após a reacção espontânea, pede-se ao aluno que assinale numa listagem as respostas que considera traduzirem melhor a sua própria opinião, posição¹. Este procedimento permite por um lado a emergência de determinantes do envolvimento que não tenham sido sistematizadas nas listagens e, por outro, a análise da relevância de certos determinantes no contexto de outros possíveis.

¹cf.anexo 1.

A entrevista foi elaborada de modo a estimular a emergência da problemática motivacional, com questões centradas nos interesses, preferências, comportamentos e objectivos em situação de ensino/aprendizagem, em sala de aula. No sentido de envolver o entrevistado na temática:

- A capacidade estimuladora das questões foi previamente testada através de um estudo prévio junto de alunos e professores com características semelhantes aos da nossa amostra.

- A entrevista comporta um primeiro bloco de motivação inicial do entrevistado.

- A formulação das questões comporta sempre a referência a situações concretas de aula. Ao longo de toda a entrevista o entrevistado foi constantemente remetido para a situação de sala de aula, quer através da referência à situação de aula nas questões que eram colocadas, quer pedindo, sistematicamente, exemplos concretos.

Procurou-se obter informação motivacional no que se refere às diferentes disciplinas no seu conjunto e em particular a cada uma delas.

Por outro lado, procurou-se também que ao longo da entrevista fôssem abordados diferentes momentos, actividades, do processo de ensino/aprendizagem em sala de aula.

A seguir apresentamos os modelos de entrevista inicial ao professor (EIP) e de entrevista inicial ao aluno (EIA), enunciando os objectivos gerais e específicos em torno dos quais se desenvolveu cada entrevista, bem como as estratégias utilizadas. Em anexo apresentamos detalhadamente o "guião" de cada um destes dois modelos de entrevista.

Modelo da entrevista inicial ao professor (EIP)

A entrevista inicial ao professor (EIP) explora os esquemas de orientação do processo de ensino/aprendizagem utilizados pelo professor em sala de aula, particularmente no que se refere à turma de alunos em estudo.

Pediu-se aos professores que descrevessem e dessem exemplos do que fazem habitualmente na sala de aula e respectivas objectivos: como organizam e implementam o processo de ensino/aprendizagem e com que objectivos, o que fazem e com que objectivos o fazem.

Objectivo geral: recolher dados para a determinação dos *objectivos da acção* do professor.

Objectivos específicos e estratégias:

1º Objectivo: *Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.*

Estratégias:

1- Apresentação

2- Apresentação do estudo. Apresentação do estudo, como um estudo de investigação sobre a influência da situação de aula, na motivação dos alunos. Referir que o estudo é centrado nos alunos, na orientação dos seus comportamentos e nas suas percepções em situação de aula.

3- Necessidade da colaboração do Professor: Sublinhar a necessidade da colaboração do Professor, de conhecer aquilo que o professor pretende para os alunos, o modo como conduz a sua aula, como procura orientar a acção dos alunos em sala de aula, de obter dados da experiência prática e concreta do professor.

4- Confidencialidade: Reafirmar o carácter confidencial das informações prestadas e dos registos filmados: estes serão mostrados apenas aos alunos da

turma a fim de possibilitar a entrevista de confronto ao aluno; cada professor terá acesso apenas ao registo filmado da sua própria aula

2º Objectivo: Centrar o professor nesta turma de alunos.

Estratégia: Pedir ao professor que faça uma caracterização geral desta turma de alunos e que se refira, ao longo da entrevista, a esta turma.

3º Objectivo: Recolher elementos que permitam caracterizar diferentes tipos de actuação do professor ao longo da aula e respectivos objectivos. Detectar momentos, formas e sentido da orientação que o professor imprime à aula.

Estratégias: A estratégia geral consiste em perguntar ao professor o que faz e para que faz¹, quer relativamente a atitudes e acções de carácter geral, quer relativamente a acções e momentos particulares ou a determinados alunos em particular.

1- Pedir ao professor que faça uma descrição de como decorre, tipicamente, uma aula com esta turma.

2- Pedir ao professor que faça uma descrição e caracterização de uma aula, centrando-se agora na sua própria acção, estratégias de orientação da aula, destacando o modo como conduz, orienta a aula e actividades particulares, pontos de decisão, alternativas que considera, etc. Pedir exemplos de concretização da sua acção.

3- Pedir ao professor que faça uma descrição e caracterização de uma aula, centrando-se agora na acção dos alunos, destacando o que os alunos fazem nas suas aulas.

¹Quer nas entrevistas ao professor quer nas entrevistas ao aluno procedeu-se perguntando primeiro "para quê", uma vez que se procura a finalidade do comportamento, o sentido para que se dirige. Nos casos em que o entrevistado tinha dificuldade em responder, usou-se também a pergunta "porquê". Nestes casos, seguidamente perguntou-se se havia outras razões, para além da resposta dada, e se o sujeito poderia fazer de outra maneira. O objectivo destas outras perguntas foi o de identificar a consequência que tornou a acção do sujeito "condicionada" ao estímulo enunciado (presente na resposta à pergunta "porquê").

Relativamente às primeiras perguntas colocadas no sentido de obter informação sobre estes três tópicos, deve permitir-se ao entrevistado que se expresse livremente, não introduzindo mais de uma ou outra questão orientadora. O entrevistador deverá reter os aspectos sobre os quais precisa de mais especificação, esclarecimento, aprofundamento, no sentido de, seguidamente, colocar questões mais específicas, que sejam contra-prova ou explicitem o que foi dito, explorando passo a passo o modo como decorre uma aula e os objectivos do professor nesse contexto.

4- Obter informação sobre o que o professor pretende, aquilo a que dá mais relevo, que enfatiza: pedindo-lhe que indique os seus objectivos nas aulas, exemplos de como procura concretizar os seus objectivos, de como e em que sentido procura orientar/ re-orientar os alunos.

5- Perguntar ao professor qual ou quais as suas principais preocupações em sala de aula, com esta turma.

6- Obter informação sobre o que o professor espera, permite e não permite dos alunos em sala de aula, pedindo-lhe exemplos daquilo que valoriza, incentiva, sanciona intencionalmente e daquilo a que não reage explicitamente, "deixa passar".

7- Pedir ao professor que indique os aspectos da acção dos alunos em sala de aula sobre os quais sente que tem influência, que considera que pode orientar no sentido pretendido e os aspectos sobre os quais a sua acção não tem influência.

8- Pedir ao professor que defina o "bom e o mau aluno" e os caracterize quanto ao seu comportamento em sala de aula.

4º Objectivo: Agradecer a colaboração do professor e assegurar a sua disponibilidade para uma segunda entrevista face ao registo filmado de uma das suas aulas, bem como para eventuais esclarecimentos ao longo do processo de recolha de dados.

Modelo da entrevista inicial ao aluno (EIA)

Objectivo geral: Recolher dados para a *caracterização da motivação do aluno em situação de ensino/aprendizagem, em sala de aula.*

A entrevista inicial ao aluno (EIA) comporta duas componentes principais. Uma em que se procura expandir e enriquecer a compreensão sobre o mesmo tipo de características motivacionais avaliadas pelos questionários (motivação para a realização e orientações intrínseca e extrínseca). Neste plano de análise do real, trata-se de obter dados através de entrevista. As perguntas são abertas e mais directamente focadas em situações concretas de sala de aula do que as questões colocadas pelos questionários. Procura-se assim obter as manifestações situacionais destes sistemas motivacionais e formulações mais próximas do discurso da realidade. Note-se que na análise dos dados da entrevista, os indicadores sobre estes dois sistemas de motivação podem emergir nas respostas do aluno a qualquer outra questão e não apenas nas suas respostas às perguntas especialmente dirigidas a estas problemáticas.

As outras questões procuram estimular a emergência de informação sobre outras variáveis e processos que permitam a construção de quadros mais completos da estrutura e funcionamento motivacional do aluno em situação de aula.

Para além das perguntas abertas, introduzimos na EIA algumas perguntas fechadas que permitissem situar as respostas de um aluno no contexto de respostas típicas. Neste sentido, após a formulação aberta da pergunta e a resposta espontânea do aluno, pede-se ao aluno que assinale, numa listagem (elaborada com base nas respostas dos alunos às entrevistas no estudo prévio), as respostas que melhor reflectem a sua posição ou opinião. No anexo X apresentam-se as listagens bem como os aspectos motivacionais a que se referem e as categorias em que deverão ser classificadas.

A entrevista é centrada nas percepções do aluno sobre a situação de aula e sobre si próprio em situações significativas do ponto de vista motivacional. De acordo com a análise das entrevistas realizadas no estudo prévio e com a literatura sobre motivação em educação, elaborámos um guião para a entrevista aos alunos que se apresenta no anexo 1. A seguir referem-se os objectivos e as estratégias orientadores da entrevista.

Objectivos específicos e estratégias:

1º- Objectivo: *Motivar* o entrevistado.

Estratégias:

1- Apresentação

2- Apresentação do estudo: Apresentação do estudo, como um estudo sobre o que os alunos pensam, fazem na sala de aula.

3- Necessidade da colaboração do Aluno: Sublinhar a necessidade da colaboração do Aluno, de conhecer aquilo que o aluno faz, o que gosta mais e menos, o que ele(a) pensa, as suas opiniões sobre as aulas das várias disciplinas. Dizer que pretendemos recolher diferentes opiniões, de diferentes alunos desta turma.

4- Confidencialidade: Garantir o carácter confidencial das informações, acentuando que a gravação da entrevista será conhecida apenas pelo entrevistador e não pelos colegas, professores ou pais.

2º Objectivo: Obter dados que permitam determinar os *motivos das preferências e rejeições* dos alunos.

Estratégias:

1- Perguntar ao aluno quais as disciplinas de que gosta mais e menos e respectivas razões.

2- Perguntar quais as partes, momentos, actividades das aulas de que gosta mais e menos e respectivas razões.

3ºObjectivo: Obter a percepção/representação do aluno sobre a situação de aula, os aspectos da situação que constituem pontos de referência da representação do aluno sobre a situação.

Estratégias:

1- Pedir ao aluno que descreva como decorrem as aulas, o que se passa numa aula.

2- Esta pergunta deve ser colocada quer de forma geral, quer no que se refere a determinadas aulas em particular e aos diferentes intervenientes (alunos e professores).

4º Objectivo: Obter dados que permitam determinar a *percepção de competência própria* do aluno e os critérios que o aluno usa para fazer estes julgamentos

Estratégias:

1- Perguntar ao aluno quais as coisas mais fáceis e mais difíceis nas aulas, o que considera que faz melhor e pior.

2- Explorar o que o aluno quer dizer com "fazer bem", "melhor", ou "mal", "pior"; perguntar como sabe se faz bem ou mal.

3- Quando o aluno refere objectivos da sua acção, perguntar se acha que consegue atingi-las.

4- Perguntar ao aluno se acha que é um aluno fraco, médio ou bom.

5º Objectivo: Obter dados que permitam identificar os objectivos do aluno.

Estratégias:

1- Perguntar ao aluno o que faz, para que faz, para que serve o que faz nas aulas. Explorar questionando-o sobre se poderia fazer de outra forma, outra coisa e porquê.

6º Objectivo: Obter dados que permitam determinar a percepção do aluno acerca do que é pretendido em sala de aula.

Estratégias:

1- Perguntar ao aluno o que acha que o professor pretende em sala de aula (em diferentes partes, momentos, actividades).

2- Perguntar ao aluno a que é que o(s) professor(es) dão mais importância, o que querem, pretendem.

3- Pedir ao aluno uma descrição e caracterização do "bom" e do "mau" aluno.

4- Perguntar ao aluno o que acha que pode e que não pode fazer nas aulas.

7º Objectivo: Obter dados que permitam determinar o grau de *motivação para a realização* do aluno em sala de aula.

Estratégias:

1- Pedir ao aluno que descreva o que faz e para que faz.

2- Perguntar ao aluno as suas preferências e rejeições bem como as respectivas razões.

- 3- Explorar como reage aos sucessos e fracassos.
- 4- Explorar como reage face a obstáculos.

8º Objectivo: Obter dados que permitam determinar as *orientações intrínseca e extrínseca* do aluno em sala de aula.

Estratégias:

- 1- Pedir ao aluno que descreva o que faz e para que faz.
- 2- Perguntar ao aluno as suas preferências e rejeições bem como as respectivas razões.
- 3- Explorar como reage face a obstáculos (tentativas de autonomia na resolução de problemas, procura do desafio *versus* procura do fácil).

4.1.2.2- Processos

Este trabalho foi realizado por quatro entrevistadores previamente treinados no uso da técnica da entrevista de investigação e na aplicação dos dois modelos de entrevista. As entrevistas aos professores e alunos foram realizadas individualmente, na escola, estando presentes unicamente o entrevistador e o entrevistado. As entrevistas foram gravadas. As entrevistas aos professores foram realizadas em Março/Abril de 1989 e as entrevistas aos alunos foram realizadas em Maio de 1989. A recolha destes dados foi realizada no início do 3º período escolar, procurando-se evitar as desvantagens da fase inicial de adaptação dos alunos (1º período) e do final do 3º período, em que a aproximação do final do ano escolar e em especial o agudizar do problema do sucesso escolar poderiam interferir com a motivação dos alunos.

As entrevistas foram realizadas primeiro com os professores e depois com os alunos.

4.1.3- Terceiro nível de aproximação

O terceiro nível de aproximação tem por objectivo caracterizar a motivação específica em situações particulares em sala de aula. Recolhemos dados para caracterizar os objectivos específicos dos professores em situações particulares de sala de aula (etapa 5 do Quadro 5.7). Recolhemos dados sobre as características de motivação específica dos alunos em situações particulares de sala de aula, no que se refere a: motivação para a realização, orientação intrínseca/extrínseca, objectivos, objectivos percebidos e competência percebida (etapa 6 do Quadro 5.7).

4.1.3.1- Técnicas e instrumentos

Também construída para este projecto de investigação, a entrevista de confronto foi elaborada com base nos mesmos princípios metodológicos da entrevista inicial, atrás referidos. Esta entrevista explora os objectivos mais específicos relativos a actividades particulares, perguntando ao entrevistado o que faz e para que faz.

A sua especificidade reside em conduzir a entrevista face a registos em video de situações de aula. Este procedimento procura permitir uma compreensão mais fina dos fenómenos acção/objectivo e contrariar algumas das desvantagens dos métodos retrospectivos.

Este instrumento e os dados assim recolhidos constituem o último nível de aproximação à motivação em sala de aula.

Modelo de entrevista de confronto ao professor (ECP)

A entrevista de confronto ao professor explora as orientações do professor em situação de ensino/aprendizagem no contexto da sua acção em sala de aula, com esta turma de alunos.

Como elemento central desta estratégia utilizou-se a apresentação do "video". Os professores foram confrontados com os registos em video de uma aula da sua disciplina (a mesma com que os alunos foram confrontados na ECA) e pediu-se-lhes que descrevessem e caracterizassem a sua acção e respectivos objectivos enquanto se observavam em acção, em situação concreta.

Objectivo geral: Recolher dados para a determinação dos *objectivos específicos das acções particulares* do professor, em sala de aula.

Objectivos específicos e estratégias:

1º Objectivo: Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.

Estratégias:

1-Relembrar, nas suas linhas gerais, o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido: trabalho de investigação sobre a problemática da motivação dos alunos, tal como se concretiza em sala de aula.

2- Pedir a continuação da sua ajuda, como meio indispensável para o êxito do trabalho.

3- Reafirmar o carácter confidencial das informações prestadas e dos registos filmados: estes serão mostrados apenas aos alunos da turma a fim de possibilitar a entrevista de confronto ao aluno; cada professor terá acesso apenas ao registo filmado da sua própria aula.

2º Objectivo: Clarificar e especificar o que se pretende com esta entrevista.

Estratégias:

1- Dizer ao Professor que esta entrevista tem por objectivo principal especificar e particularizar e concretizar as questões da entrevista inicial, face a uma situação concreta. Sublinhar que se pretende que toda a conversa entre entrevistador e entrevistado seja centrada na observação do "video".

2- Explicar que a entrevista se desenrolará em duas etapas principais. Uma primeira etapa na qual o professor verá o registo integral de uma aula sua, em video. No final desta primeira etapa será pedido ao Professor que preencha uma ficha de resposta¹ da primeira parte da entrevista. Uma segunda etapa ao longo da qual, em função das partes da aula identificadas pelo Professor na primeira etapa, nos deteremos mais pormenorizadamente sobre cada uma das partes (e/ou sub-partes).

3º Objectivo: Recolher elementos que permitam determinar partes constituintes da aula e respectivos objectivos.

Estratégias:

1- Apresentando ao professor um pequeno bloco para registo das partes constituintes da aula, na perspectiva do Professor. O entrevistador lê em voz alta a nota introdutória enquanto o professor pode seguir a leitura no seu exemplar e pedir qualquer esclarecimento que considere necessário.

2- Pedir ao professor que, se considerar que na aula houve diferentes partes, à medida que vai vendo o video, as identifique e indique o início e fim de cada uma delas, bem como os respectivos objectivos.

4º Objectivo: Recolher elementos que permitam determinar os objectivos específicos do professor em cada parte da aula.

¹Cf. anexo 1.

Estratégias:

1- Pedir ao Professor que enquanto vê o "video" se procure re-situar no contexto da aula e que, ao responder às questões se referencie sempre, especificamente, a esta aula.

2- Pedir ao professor que indique os elementos que melhor caracterizam a sua acção visível e que diga quais os objectivos da referida acção. Chamar a atenção do professor para o uso de métodos e meios, pedindo-lhe que diga em que sentido os utiliza.

3- Focar as transições entre partes da aula e perguntar ao professor o sentido das mudanças.

Modelo de entrevista de confronto ao aluno (ECA)

A entrevista de confronto ao aluno explora as características da motivação específica dos alunos em situações particulares de ensino/aprendizagem em sala de aula.

Objectivo geral: Recolher dados para a *caracterização da motivação do aluno em situação concreta de ensino/aprendizagem em sala de aula.*

Objectivos específicos e estratégias:

1º Objectivo: Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.

Estratégias:

1-Relembrar, nas suas linhas gerais, o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido: conhecer e estudar o que os alunos fazem, pensam, sentem em sala de aula.

2- Pedir a continuação da sua ajuda, como meio indispensável para o êxito do trabalho.

3- Reafirmar o carácter confidencial das informações prestadas.

2º Objectivo: Clarificar e especificar o que se pretende com esta entrevista.

Estratégias:

1- Dizer ao Aluno que esta entrevista tem por objectivo principal especificar, particularizar e concretizar as questões da entrevista inicial, face a uma situação concreta. Sublinhar que se pretende que toda a conversa entre entrevistador e entrevistado seja centrada na observação do "video".

2- Explicar como decorrerá esta entrevista: serão mostradas ao aluno diferentes partes de aula de seis disciplinas. Relativamente a cada parte serão colocadas questões relativamente ao que o aluno acha que se está a passar, o que está a fazer e para quê.

3º Objectivo: Obter dados que permitam determinar os motivos específicos das preferências e rejeições dos alunos relativamente a aspectos particulares do processo de ensino/aprendizagem em sala de aula.

Estratégias:

1-Face a cada parte do video¹, perguntar ao aluno se se trata de uma parte de que gosta ou não gosta especialmente e explorar as respectivas razões.

4º Objectivo: Obter dados sobre a percepção/representação do aluno situações particulares de aula, identificar os aspectos que constituem pontos de referência da representação do aluno sobre a situação em questão.

Estratégias:

1- Face a cada parte pedir ao aluno que descreva e caracterize o que se passa.

¹A partir deste ponto da entrevista, os objectivos e estratégias referidas são aplicados a cada parte dos registos filmados em "video".

2- Explorar esta caracterização no que se refere quer ao entrevistado quer aos outros intervenientes.

5º Objectivo: Obter dados que permitam determinar a percepção de competência própria do aluno e os critérios que o aluno usa para fazer estes julgamentos

Estratégias:

1- Perguntar ao aluno se a actividade em questão é fácil ou difícil, explorando a sua percepção sobre a qualidade da sua prestação.

2- Explorar o que o aluno quer dizer com "fazer bem", "melhor", ou "mal", "pior"; perguntar como sabe se faz bem ou mal.

3- Quando o aluno refere objectivos da sua acção, perguntar se acha que conseguiu atingi-los.

6º Objectivo: Obter dados que permitam determinar os objectivos da acção do aluno.

Estratégias:

1- Perguntar ao aluno o que está a fazer e para quê, para que serve o que está a fazer. Explorar questionando-o sobre se poderia fazer de outra forma, outra coisa e porquê.

7º Objectivo: Obter dados que permitam determinar a percepção do aluno acerca do que é pretendido em cada parte da aula.

Estratégias:

1- Perguntar ao aluno o que acha que o professor pretende nas diferentes partes, momentos, actividades da aula.

2- Perguntar ao aluno a que é que o(s) professor(es) dão mais importância em cada uma das partes da aula, o que querem, pretendem.

3- Perguntar ao aluno o que acha que poderia e não poderia fazer nesta situação concreta e particular.

8º Objectivo: Obter dados que permitam avaliar o grau de motivação para a realização do aluno em situação concreta de sala de aula.

Estratégias: Face a cada parte,

- 1- Pedir ao aluno que descreva o que está a fazer e para quê.
- 2- Perguntar ao aluno se se trata de uma parte de que gosta ou não gosta especialmente e explorar as respectivas razões.
- 3- Explorar as suas reacções aos sucessos e fracassos.
- 4- Explorar as suas reacções aos obstáculos.

9º Objectivo: Obter dados que permitam determinar as orientações intrínseca e extrínseca do aluno em situações concretas.

Estratégias:

- 1- Face a cada parte do video, pedir ao aluno que descreva o que faz e para que faz.
- 2- Perguntar ao aluno se se trata de uma parte de que gosta ou não gosta especialmente e explorar as respectivas razões.
- 3- Explorar as suas reacções aos obstáculos (tentativas de autonomia na resolução de problemas, procura do desafio *versus* do fácil).

4.1.3.2- Processos

Foram filmadas em video aulas da turma a que os alunos pertencem. No sentido de habituar os alunos e professores à filmagem, realizámos filmagens prévias àquelas que foram utilizadas para as entrevistas de confronto. Foram utilizadas duas câmaras fixas para as filmagens. Seleccionou-se uma das aulas

filmadas de cada disciplina. As entrevistas de confronto aos alunos foram conduzidas face a uma composição de partes dos videos de seis disciplinas: Ciências da Natureza, Educação Musical, História, Inglês, Matemática e Português. Esta composição manteve-se constante para todos os alunos. O aluno é colocado frente a estes registos filmados procurando-se a recordação estimulada das percepções da situação e de si próprio em situação.

Nas entrevistas de confronto, o professor de cada disciplina viu o registo integral da aula.

Para as entrevistas de confronto aos alunos seleccionámos partes dos videos de cada uma das seis disciplinas¹. Numa primeira fase, o video de cada disciplina foi dividido em partes, de acordo com a partição feita pelo respectivo professor na entrevista de confronto (ECP). Seguidamente seleccionámos as partes caracterizadas de forma distinta pelo professor, isto é, de entre diferentes partes caracterizadas de modo semelhante, seleccionámos apenas uma delas. De entre as partes assim seleccionadas, delimitámos ainda sub-partes, com base nos seguintes critérios:

- Inclusão do início e final de cada parte, valorizando deste modo a organização inicial e a consecussão de cada parte, bem como as transições entre diferentes conteúdos e/ou processos da aula.

- Grande homogeneidade ou heterogeneidade nos comportamentos ou atitudes dos alunos

- Situações de grande e fraca motivação aparente nos alunos

- Inclusão de partes em que o professor é o elemento com maior actividade visível e de partes em que o(s) aluno(s) demonstram grande actividade visível.²

¹- A visibilidade do aluno entrevistado determinou a utilização de uma ou outra das duas cassetes de video em que a aula foi registada.

²As partes mostradas aos alunos são referidas no anexo 1.

4.2- Análise qualitativa dos dados

Para a rentabilização do poder dos dados de entrevista desenvolvemos metodologias de interpretação e de categorização desses dados. Estas metodologias foram desenvolvidas tendo por base a análise de conteúdo. Através dos procedimentos que a seguir se descrevem, procurámos identificar e sistematizar a informação motivacional veiculada pelas entrevistas. Como resultado elaborámos diferentes sistemas de categorização dos dados de entrevista. Estes sistemas foram posteriormente aplicados à análise dos dados das entrevistas a professores e alunos.

O Quadro 5.8 apresenta o plano de análise qualitativa dos dados do estudo final.

4.2.1- Desenvolvimento do método de análise das entrevistas

Como atrás referimos o desenvolvimento do método de análise das entrevista iniciou-se com a análise das entrevistas do estudo prévio. Desta análise derivámos cinco planos de análise das entrevistas ao aluno, correspondentes a cinco temáticas relevantes do ponto de vista motivacional -motivação para a realização, orientação intrínseca/extrínseca, objectivos, objectivos percebidos e competência percebida- e um plano de análise das entrevistas ao professor - objectivos do professor. Seguidamente, com base nas entrevistas do estudo prévio e nas entrevistas do estudo final elaborámos um método para a definição das dimensões e categorias de análise relativamente a cada uma das temáticas.

Para determinar a informação a reter e para a sua sistematização (categorização) utilizámos uma estratégia de análise de conteúdo "mista" (entre a

estratégia indutiva e a estratégia dedutiva), em que se oscila entre a informação contida nas entrevistas e a informação teórica. Neste tipo de abordagem não existe um sistema de categorias definido *à priori*. A técnica de análise de conteúdo utilizada não é também totalmente auto-geradora dos resultados, no sentido definido por Ghiglione e Matalon (1980), em que não há qualquer pressuposto teórico orientador da sua elaboração. Trata-se de uma técnica mista. Passo a passo, os resultados da análise indutiva vão sendo confrontados com a teoria já existente. A informação teórica é articulada com os resultados da análise indutiva, levando a especificações, precisões, refinamentos na definição das dimensões e categorias. Em cada fase da análise de conteúdo aproximamo-nos mais de um ou de outro pólo, em função dos seus objectivos específicos. A primeira fase teve por objectivo definir os planos de análise da entrevista. Como dissemos, estes planos de análise (correspondentes a temáticas motivacionais) foram definidos com base nos dados das entrevistas do estudo prévio e posteriormente refinados através da sua aplicação à análise das entrevistas do estudo final. Obviamente a estratégia seguida na análise das entrevistas do estudo prévio é de tipo mais indutivo (isto é, a partir de unidades específicas de informação bruta criaram-se categorias "subsuming" de informação) e a estratégia seguida na análise das entrevistas do estudo final é de tipo mais dedutivo, existindo já uma grade de análise prévia à leitura desta sentrevistas.

A segunda fase teve por objectivo definir as dimensões e categorias de análise de cada um dos planos ou temáticas. As estratégias adoptadas para a sua definição situam-se em diferentes pontos do contínuo indutivo-dedutivo.

- No pólo mais indutivo situa-se a estratégia adoptada para a análise das duas temáticas relacionadas com os objectivos motivacionais -objectivos e objectivos percebidos- e da competência percebida.

- No pólo mais dedutivo situa-se a estratégia adoptada para a análise da "motivação para a realização" e da orientação intrínseca/extrínseca. Esta opção relaciona-se com um dos objectivos do nosso estudo: analisar as relações entre

características motivacionais avaliadas pelos questionários¹ e avaliadas pela entrevista. Neste sentido, a definição conceptual e operacional dos constructos motivacionais avaliados deveria ser a mesma. Ou seja, as dimensões e categorias de análise dos dados de entrevista deveriam ser as mesmas que estão subjacentes aos questionários. Assim, as grades para a análise da motivação para a realização e da orientação intrínseca/extrínseca nas entrevistas foram previamente definidas com base nas definições propostas pelos autores dos respectivos questionários. Permanece contudo uma questão por resolver. A definição das dimensões e categorias através dos indicadores da entrevista ou seja, do discurso dos entrevistados. De facto, nos questionários as perguntas são fechadas e portanto a formulação da resposta é igual para todos os sujeitos. Na entrevista as perguntas são abertas e a formulação das respostas pode ser muito variada, tornando-se necessário um trabalho de interpretação. Neste sentido fez-se um levantamento das unidades de discurso do sujeito que pareciam respeitar a definição prévia do constructo e seguidamente definiram-se critérios para a sua interpretação (e consequentemente para a sua inclusão ou exclusão como indicadores do constructo).

A seguir apresentamos a estratégia geral seguida na análise de conteúdo dos dados de entrevista.

A tarefa de determinar o conteúdo relevante que deveria ser analisado para esclarecer as nossas questões de investigação tornou-se especialmente delicada na medida em que não havia hipóteses bem definidas que indicassem claramente o conteúdo relevante a ser codificado. No início as linhas orientadoras da análise consistiam apenas nas questões ou objectivos gerais de investigação que se revestem de um carácter acentuadamente exploratório. Efectivamente pretendemos, com este estudo, identificar e caracterizar manifestações situacionais de motivação, sem que haja à partida uma delimitação rígida dos

¹PMT-K(p) e Escala de orientação intrínseca/extrínseca.

aspectos (variáveis, processos, sistemas de motivação) da motivação a analisar nem das suas manifestações em situação de aula. Pelo contrário, pretendemos contribuir para a identificação dos aspectos da motivação relevantes em sala de aula bem como para a caracterização das suas manifestações na situação de aula. Neste contexto, uma das estratégias possíveis consiste em seguir o critério da frequência com que certas características surgem no texto. Não seguimos unicamente este critério uma vez que a sua utilização pode desvalorizar características importantes do conteúdo das entrevistas. Assim, a selecção da informação pertinente foi feita também com base na presença ou ausência de um tema ou de determinadas características do conteúdo.

O "**corpus**" da análise é constituído por todos os protocolos de entrevista, uma vez que este protocolos material foi expressamente produzido para este estudo, não sendo assim necessária uma selecção de material. A pertinência do material a analisar não tem de ser avaliada, na medida em que o tipo de informações contidas nas entrevistas e os objectivos da análise são paralelos. Efectivamente, os objectivos orientadores das entrevistas e os objectivos da análise de conteúdo são convergentes.

Definição das **unidades de análise**: unidade de registo, unidade de contexto e unidade de enumeração. A unidade de registo é uma unidade básica de significado. Trata-se obviamente de unidades de significado relacionadas com as questões de investigação, unidades com significado motivacional, relevantes para a problemática motivacional. O significado é-lhe atribuído no contexto do discurso em que se insere. A unidade de contexto é o protocolo da entrevista¹. A unidade de enumeração, na maior parte dos casos teve por base a unidade de registo. Cada unidade de registo constitui um indicador de frequência. Em alguns dos sistemas de categoriozação introduzimos também critérios para a determinação de diferentes intensidades.

¹ Esta opção relaciona-se com o tipo de entrevista realizada: semi-directiva, orientada por objectivos. Estas características da entrevista não permitem que se restrinja a unidade de contexto à resposta a determinadas perguntas.

Apresentamos a seguir o processo de **categorização**, que opera através de um método de "comparação constante" (Glaser & Strauss, 1967).

De início formulámos categorias mais discriminativas, mais restritas, tendo em conta pequenas nuances. Qualquer particularidade distintiva de uma unidade de análise é colocada numa nova categoria o que dá origem a um grande número de categorias. Derivou-se assim um primeiro conjunto de categorias relevantes a partir de um conjunto de entrevistas. Estas categorias seguidamente foram testadas através da análise de conteúdo sistemática de todo o corpo de material. No sentido de assegurar que o material inicial constituísse uma boa amostra do material em que se faz o teste de adequação das categorias seleccionaram-se ao acaso 40% (=7) das entrevistas iniciais aos alunos, e 40% (=7) das entrevistas de confronto aos alunos, bem como 40% (=3) das entrevistas iniciais aos professores e 40% (=3) das entrevistas de confronto aos professores. As categorias foram refinadas em sucessivas codificações do material, de acordo com o método proposto por Pool (1959):

- Escolhe-se um centro provisório para cada categoria.
- Afectam-se as unidades de análise ao centro provisório mais próximo, contruindo-se assim uma primeira partição.
- Definem-se novos centros provisórios com base nas classes obtidas pela primeira partição e reitera-se o procedimento, isto é, afectam-se de novo as unidades de análise aos centros, o que leva a nova partição, etc. O processo estabiliza necessariamente, embora a partição obtida dependa da escolha inicial dos centros.

Esta análise das respostas individuais, procede reagrupando as respostas idênticas ou semelhantes ("método da comparação constante"), deixando num primeiro tempo isoladas as respostas que se distinguem pela sua originalidade.

Finalmente cada categoria é definida conceptualmente (através de termos-chave que indicam a significação central do conceito que a categoria

pretende apreender) e com a ajuda de respostas típicas¹, (constituídas por indicadores² que descrevem o campo do conceito). A definição das categorias respeitou os critérios indicados por Estrela (1990): critérios de coerência, homogeneidade, exclusividade recíproca e exaustividade.

Em alguns casos, como por exemplo no que se refere à análise dos objectivos definimos várias dimensões de análise. As dimensões de análise referem-se ao critério de classificação usado para a categorização, o que implica que uma mesma unidade pode ser classificada de acordo com diferentes critérios. Ou seja, as dimensões de análise não são mutuamente exclusivas. Cada dimensão de análise contém duas ou mais categorias, que são mutuamente exclusivas.

No sentido de assegurar a **validade** das categorias, procurámos evidenciar as componentes-chave das entrevistas, decompondo o seu texto em unidades e respeitando na sua totalidade o conjunto de posições veiculadas por cada sujeito.

Considerámos que a noção de "dado" que está na base das contagens estatísticas, no caso da análise de entrevistas deve ser objecto de uma reflexão específica. Por uma lado, é necessário recortar unidades na cadeia do texto, para poder ter contagens utilizáveis pelas análises posteriores. Por outrolado, no sentido de respeitar e dar conta dos contextos, a cadeia textual não pode ser reduzida a uma sucessão de unidades sem qualquer ligação umas com as outras, porque muito do significado resulta justamente da disposição relativa das formas, das suas justaposições. Assim, fizemos uma análise intensiva dos factores contextuais. Cada julgamento acerca do significado de uma unidade do discurso constitui uma inferência separada à qual se chega tendo em conta não só os significados e regras habituais da linguagem mas também aspectos relevantes do contexto. Não se trata

¹ Não se trata de respostas artificiais definidoras de um quadro de cada categoria, mas sim de respostas autênticas, efectivamente enunciadas pelos entrevistados, escolhidas pelo seu carácter especialmente representativo.

² É a passagem dos indicadores aos conceitos que constitui o processo interpretativo, de atribuição de sentido. É fundamental controlar a validade deste processo (Vala, 1986) cujos critérios definimos à frente.

portanto de uma análise de conteúdo "manifesta", abordagem associada particularmente com o trabalho de Lasswell e Leites (1949). Berelson (1952) definiu a análise de conteúdo como uma técnica de investigação que permite a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação. Krippendorff (1980) definiu a análise de conteúdo como uma técnica de investigação que permite fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto, abandonando a exigência de análise do conteúdo manifesto e substituindo-o pelas inferências. A restrição da análise de conteúdo ao conteúdo manifesto, tal como propõe berelson tem por base a concepção de que esta técnica deve servir apenas objectivos descritivos. A atribuição de sentido (a interpretação) é feita através das inferências. A análise de conteúdo manifesta inclui a exigência de que só o conteúdo "manifesto" seja descrito, excluindo qualquer significado presumido. O investigador determina os significados aplicando um conjunto de critérios externos, que são os significados usuais e mais habituais dos conteúdos em questão. Não são feitas inferências específicas do real significado que o emissor tem intenção de transmitir. O significado mais usual é empregue como uma regra que substitui a inferência do significado em cada caso. Esta regra aumenta a objectividade do procedimento de descrição do conteúdo e facilita o atingimento de uma boa fidelidade dos resultados. Mas, a sua validade pode ser altamente prejudicada, na medida em que não é tido em conta o contexto da comunicação. A consideração e análise do contexto permite determinar qual dos possíveis significados das palavras em questão o emissor pretende veicular em cada caso bem como as nuances precisas do significado que pretende transmitir¹. Para a contextualização do significado, utilizámos três procedimentos:

- Análise do aspecto instrumental de um segmento de comunicação no seu contexto mais vasto.
- A atribuição de significado foi afectada pela sequência de comunicações relacionadas com esse significado.

¹ Note-se que não se trata de uma análise do acto de produção ou de enunciação do discurso no sentido descrito por d'Unrue (1974).

- A atribuição de significado considerou várias características do entrevistado, em especial, as características de desenvolvimento psicológico dos entrevistados bem como as suas características enquanto intervenientes no processo de ensino/aprendizagem em sala de aula, isto é, algumas das suas características enquanto alunos e professores. A determinação destas características constituiu um dos objectivos do estudo prévio.

Procurou-se assegurar a validade, através de um retardamento da fase de interpretação: a informação textual foi mantida no estado bruto sem selecção nem codificação ao longo do processo de análise e cada unidade de análise retirou o seu significado de um registo triplo:

- O significado que lhe dá o entrevistado.
- O significado que lhe é conferido pelo lugar que ocupa no conjunto de todas as expressões do mesmo sujeito.
- O significado que lhe é conferido pelo lugar que ocupa no conjunto de todas as outras expressões enunciadas por todos os outros entrevistados.

Com base nos procedimentos acima descritos elaborámos diferentes sistemas de categorização e codificámos os dados de entrevista:

- 1-Sistema de categorização da "motivação para a realização" dos alunos
- 2-Sistema de categorização da orientação intrínseca/extrínseca dos alunos
- 3-Sistemas de categorização dos objectivos dos alunos
 - 3.1-Sistema de categorização dos objectivos dos alunos por domínio.
 - 3.2-Sistema de categorização dos objectivos dos alunos por nível.
 - 3.3-Sistema de categorização dos objectivos dos alunos por centração.
- 4-Sistema de categorização dos objectivos percebidos pelos alunos.
- 5-Sistema de categorização da competência percebida dos alunos.
- 6-Sistema de categorização dos objectivos dos professores.

Para testar a adequação desta codificação transcrevemos para folhas de registo todos os indicadores de cada uma das categorias. Estas folhas de registo

visam permitir uma análise transversal dos conteúdos. Seguidamente avaliámos a validade interna das categorias, analisando a consistência dos indicadores de cada categoria e a exclusividade entre categorias. Elaborámos então a definição final dos sistemas de categorização.

Quanto mais interpretativo é o procedimento para a atribuição de significado, tanto mais é necessário avaliar de forma rigorosa a **fidelidade** dos seus resultados. A possibilidade de reproduzir os dados em ocasiões diferentes é crítica para a interpretação. Neste sentido, aplicou-se um critério exigente de acordo inter-observadores. Calculou-se o acordo inter-observadores para cada uma das categorias dos diferentes sistemas de categorização dos dados de entrevista. O acordo inter-observadores foi avaliado sobre uma amostra de 40% das entrevistas. Para a constituição desta amostra seleccionámos ao acaso 40% (=7) das entrevistas iniciais aos alunos, e 40% (=7) das entrevistas de confronto aos alunos, bem como 40% (=3) das entrevistas iniciais aos professores e 40% (=3) das entrevistas de confronto aos professores. Estas entrevistas foram codificadas independentemente por diferentes observadores. Para a avaliação do acordo inter-observadores em cada sistema de classificação usámos uma nova amostra, constituída de acordo com estes critérios.

Definição do acordo: considerámos que havia acordo entre os observadores¹ quando 2 em 2, 3 em 3 ou 3 em 4 dos observadores codificaram os dados da mesma maneira. Quando isto não se verificava, considerámos que havia desacordo². Note-se que não se trata de verificar se o número final de codificações

¹O número de observadores variou entre 2 e 4.

²Note-se que só há acordo quando um mesmo indicador é incluído numa mesma categoria, com a mesma frequência e intensidade, de entre todas as possibilidades resultantes do cruzamento do número de categorias com o número de critérios de frequência e intensidade, o que torna o critério de acordo extremamente exigente. Desta forma é também controlado o acordo no que se refere à informação seleccionada como pertinente e à frequência e intensidade dos indicadores.

de diferentes observadores coincide¹, mas sim de verificar a sua coincidência caso a caso, indicador a indicador.

Seguidamente calculou-se a percentagem de acordo entre observadores para cada entrevista através da seguinte fórmula: $n \text{ acordos} / n \text{ acordos} + n \text{ desacordos}$.

Apresentam-se a seguir as percentagens de acordo encontradas para cada um dos diferentes sistemas de categorização. Indica-se a percentagem média de acordo (média aritmética das percentagens de acordo encontradas para cada entrevista) bem como os valores mínimo e máximo de acordo. Com a apresentação destes valores pretende-se mostrar a amplitude dos resultados que contribuem para a média.

Quadro 5.10- Acordo mínimo, médio e máximo nos diferentes sistemas de categorização

Sistema de categorização	Acordo mínimo	Acordo médio	Acordo máximo	Nº Observadores
Sistema 1	85	89	92	3
Sistema 2: C/D e M	75	81	86	4
I/E	83	87	90	4
Sistema 3:				
3.1	75	82	89	2
3.2	74	85	92	2
3.3	77	88	95	2
Sistema 4	77	79	82	2
Sistema 5	75	81	87	3
sistema 6	86	88	90	2

Em síntese, as percentagens médias de acordo situam-se entre 79% e 89% e em nenhum caso o acordo é inferior a 74%.

¹Tal procedimento poderia esconder desacordos. Por exemplo, se o observador 1 codificasse sistematicamente conteúdos da categoria A na categoria B e o observador 2 codificasse sistematicamente conteúdos da categoria B na categoria A, estes desacordos poderiam não ser detectados.

4.2.2- Sistemas de categorização dos dados de entrevista

Seguidamente apresentamos uma definição sucinta das categorias de cada um dos sistemas de categorização. Na medida em que a estratégia adoptada para a sua elaboração comporta uma importante vertente indutiva, estes sistemas de categorização constituem em si mesmos resultados do nosso estudo. Apesar disso incluímo-los neste capítulo do trabalho, no sentido de permitir uma melhor compreensão dos procedimentos metodológicos seguintes. Faz-se também uma breve análise do âmbito conceptual destas categorias situando-os por referência a alguns constructos motivacionais com os quais apresentam relações, procurando delimitar e sistematizar as categorias de modo a potencializar a sua utilidade conceptual para a investigação da motivação em sala de aula.

Construímos grades de análise para cada um dos sistemas de categorização. Cada uma destas grades é apresentada em anexo de forma detalhada: definem-se conceptualmente e através dos seus indicadores as categorias que as constituem e os respectivos critérios de cotação.

4.2.2.1- Sistemas de categorização dos objectivos

O conceito de objectivo refere-se à orientação da acção. Todos os conteúdos da entrevista que forneçam informação sobre as razões do envolvimento, foco motivacional da acção, preocupação central, foco do investimento, aquilo que o sujeito quer, pretende, procura, deseja em situação de aula são considerados como indicadores dos objectivos do sujeito.

Os objectivos dos alunos foram categorizados em três sistemas diferentes: domínio, nível¹ e centração. Os objectivos dos professores foram categorizados apenas num destes sistemas: domínio. A caracterização dos objectivos dos sujeitos era um objectivo prévio do estudo, anterior à fase de recolha de dados. Efectivamente, as entrevistas foram planadas no sentido de estimular o discurso dos sujeitos sobre o sentido em que orientam a sua acção na sala de aula. Mais precisamente os objectivos perseguidos pelos alunos e, no caso dos professores, os objectivos que têm para os alunos. Contudo, as dimensões de caracterização e respectivas categorias não foram previamente definidas. Antes, emergiram da análise das entrevistas o que assegura a sua validade e pertinência empírica. A sua pertinência e significado teóricos foram seguidamente analisados no sentido de facilitar a sua interpretação à luz da literatura sobre motivação em educação. A análise das entrevistas revelou que as afirmações dos sujeitos (alunos e professores) sobre a orientação da sua acção em sala de aula eram consistentemente classificáveis à luz de uma dimensão: "domínio".

O "domínio" (D) é definido como a dimensão ou plano do processo de ensino/aprendizagem motivador ou orientador da acção. Identificámos 7 domínios de objectivos, que representam 7 dimensões do processo de ensino/aprendizagem em sala de aula orientadores da acção do sujeito que designámos como: "Prazer", "Aprendizagem", "Regras e rotinas", "Actividades de trabalho", "Avaliação", "Relacional" e "Disciplinar".

No que se refere às entrevistas aos alunos, os objectivos foram ainda categorizados em função do nível e da "centração".

O "nível" é definido como a modalidade de identificação da acção. Refere-se à formulação utilizada pelo aluno para designar a acção que desenvolve. Identificámos 3 níveis: 1º nível que designámos como nível da acção orientada de forma não-intencional, 2º nível que designámos como nível da acção intencional e 3º nível que designámos como nível das intenções.

¹ Este conceito deve ser distinguido do "nível" dos objectivos tal como é utilizado pela teoria de Locke e Latahm, no contexto da qual se refere ao nível de dificuldade dos objectivos.

A centração é definida como o carácter interiorizado *versus* externo dos objectivos. Diz respeito ao referencial da orientação da acção do aluno. A centração distingue os indicadores nos quais o professor é referido pelo aluno como elemento referencial da orientação da sua acção. Identificámos dois tipos de centração: centração A (centração interiorizada) e centração B (centração exterior-no professor). Assim, cada indicador de objectivos do aluno foi codificado em termos de domínio (D1 a D7), nível (1º a 3º) e centração (A ou B).

O sistema de categorização dos objectivos por domínio é o mesmo para as entrevistas aos alunos e para as entrevistas aos professores. As respectivas grades de categorização (apresentadas no anexo 2) são apresentadas separadamente para alunos e professores, uma vez que contêm a definição das categorias através dos seus indicadores¹.

Sistema de categorização dos objectivos por domínio

D1- PRAZER: Indicadores de acção orientada pela/para a dimensão de prazer do processo de ensino/aprendizagem em sala de aula. A acção é motivada por aspectos lúdicos, de fantasia, hedonistas.

D2- APRENDIZAGEM: Indicadores de acção orientada pela/para a dimensão de aprendizagem do processo de ensino/aprendizagem em sala de aula. A acção é orientada no sentido da aquisição, desenvolvimento, enriquecimento, aperfeiçoamento de conhecimentos e competências. Esta categoria de objectivos sobrepõem-se aos conceitos motivacionais atrás definidos que representam uma orientação para a superação do anteriormente conseguido, tais como: o envolvimento na tarefa ("task-involvement"), objectivos de

¹Os indicadores são diferentes na medida em que nas entrevistas aos alunos se trata de formulações sobre os objectivos próprios e nas entrevistas aos professores se trata de formulações sobre os objectivos do professor para os alunos.

aprendizagem ("learning goals"), objectivos de *tarefa* ("task-goals") e orientação para a competência/mestria¹.

D3- REGRAS E ROTINAS: Indicadores de acção orientada pela/para a dimensão da organização e gestão do processo de ensino/aprendizagem em sala de aula. A acção é orientada no sentido do cumprimento das regras e rotinas de suporte ao processo de ensino/aprendizagem. Esta categoria de objectivos apresenta relações com os conceitos de "conformismo social", "medo da rejeição social" e objectivos de "solidariedade social" e motivos afiliativos (na medida em que estes têm sido vistos como representando a necessidade de obter aprovação e de evitar a desaprovação), definidos no capítulo três. .

D4- ACTIVIDADES DE TRABALHO (realização de tarefas) Indicadores de acção orientada pela/para a dimensão de trabalho do processo de ensino/aprendizagem em sala de aula. A acção é orientada no sentido da realização de actividades e tarefas de trabalho. Note-se que não se trata de objectivos de *tarefa* ("task-goals"), mas sim de objectivos que podem ser definidos como "fazer por fazer" ou "fazer para fazer". Não se trata também de uma orientação do tipo intrínseco, na medida em que não comportam uma componente de interesse pelo processo ou conteúdos da actividade.

D5- AVALIAÇÃO: Indicadores de acção orientada pela/para a dimensão avaliativa do processo de ensino/aprendizagem em sala de aula. A acção é orientada no sentido da avaliação dos conhecimentos, competências, actividades, tarefas e seus resultados. Nesta categoria de objectivos estão incluídas orientações da acção no sentido da competição. Esta categoria de objectivos apresenta estreitas relações com os conceitos de envolvimento no *eu* e objectivos de *realização*. Os conceitos de "medo do insucesso" e objectivos *eu* são mais restritos e correspondem a parte da definição desta categoria de objectivos de *avaliação*.

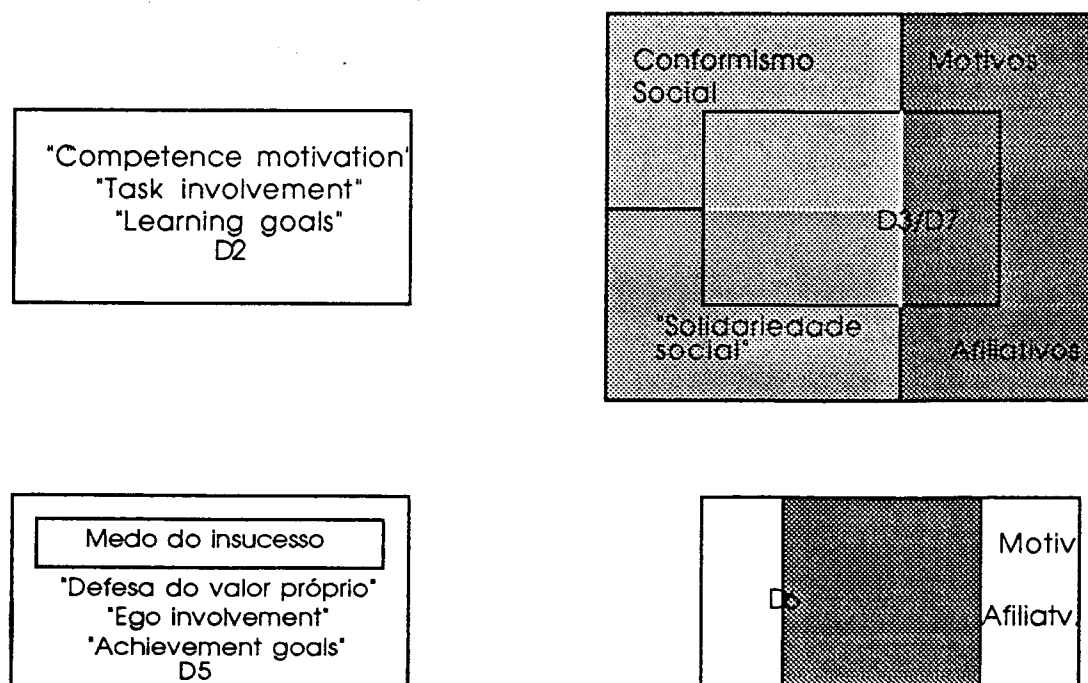
¹Cf. Cap. 3

D6- RELACIONAL: Indicadores de acção orientada pela/para a dimensão relacional do processo de ensino/aprendizagem em sala de aula. A acção é orientada no sentido do desenvolvimento das relações aluno/aluno e /ou professor/aluno. Esta categoria apresenta relações com o conceito de "motivos afiliativos", no sentido em que estes motivos representam uma disposição para desenvolver uma relação afectiva positiva com os outros.

D7- DISCIPLINAR: Indicadores de acção orientada pela/para a dimensão disciplinar, ética do processo de ensino/aprendizagem em sala de aula. A acção é orientada no sentido do cumprimento das normas de comportamento. Esta categoria de objectivos, tal como a categoria D3, apresenta relações com os conceitos relacionados com os objectivos sociais. Os objectivos aqui incluídos referem-se apenas a um domínio mais específico: o disciplinar.

A figura que se segue procura representar as relações entre as diferentes categorias de objectivos do nosso sistema de classificação e os objectivos mais frequentemente referidos na literatura sobre motivação em educação.

Figura 5.1- Representação das intersecções entre as nossas categorias de objectivos e os objectivos definidos na literatura.



Sistema de categorização dos objectivos por nível

1º Nível- Acção orientada de forma não-intencional: Indicadores de acção cujo objectivo se consome na sua própria realização. O sujeito não refere um objectivo formulado de forma distinta da acção em si mesma e a acção é descrita em termos dos seus aspectos exteriores visíveis (usando referências espaciais, temporais, posturais da acção). Wegner, Vallacher, Macomber, Wood e Arps (1984) e Wegner e Vallacher (1986) descrevem dois níveis (numa hierarquia cognitiva) de identificação da acção própria. Esta categoria de objectivos é constituída por indicadores de acção com as características definidas pelos autores para o primeiro nível de identificação da acção, no qual a principal representação cognitiva da sua acção se situa ao mais baixo nível: a acção é identificada através de pormenores ou aspectos mecânicos, indicando *como* a acção é realizada. A acção é descrita pelo sujeito como se não tivesse qualquer instrumentalidade, intencionalidade ou significado que se distinga dos seus aspectos mecânicos. Este tipo de indicadores sugere um mecanismo de determinação comportamental que é função simples e automática dos estímulos, sem a intervenção de qualquer mediação cognitiva de controlo ou orientação próprios. O sujeito não revela intencionalidade na orientação da acção, pelo que designámos esta categoria como "acção orientada de forma não-intencional". A acção revela no entanto o foco de investimento do sujeito e é nesta medida que é categorizada como objectivo, como indicadora da orientação do sujeito. De acordo com o plano ou dimensão do processo de ensino/aprendizagem a que se refere, cada orientação da acção será categorizada num dos "domínios" acima definidos e no 1º nível.

2º Nível- Acção intencional: Indicadores de acção orientada para um objectivo. O sujeito refere uma finalidade formulada de forma distinta da acção que

desenvolve ou formula a sua acção em termos mais compreensivos (segundo nível de identificação da acção de acordo com Wegner *et al.*, 1984). São formulações compreensivas da acção, indicadoras do porquê da sua realização, do efeito pretendido, das suas consequências, do seu significado. Indicadores de acção a este nível, significam que o sujeito está informado acerca das contingências do contexto em que desenvolve a acção, isto é, das coisas que faz ao realizar a acção em questão. Este tipo de indicadores sugere um mecanismo de acção mediada cognitivamente pelos objectivos do sujeito, mecanismo que designamos por acção estratégica ou intencional, na medida em que revelam uma estrutura meios/fins. A teoria relacional da motivação humana de Nuttin (1984) postula que o processamento cognitivo das necessidades resulta na definição de objectivos específicos a serem conseguidos e na elaboração de planos de acção (estruturas meios-fim) para os atingir. Os objectivos de 2º nível na nossa categorização aproximam-se da definição de objectivo motivacional deste autor.

3º Nível- Intenções: Indicadores de objectivos aos quais não se associam acções particulares, mas sim tipos gerais de acção e indicadores de objectivos formulados de forma muito vaga, geral e distante da acção. Este tipo de indicadores sugere uma orientação pouco controlada da acção própria, em que o sujeito valoriza determinados objectivos mas não parece ter os meios necessários para tentar conseguir realizá-los. Nuttin (1984) descreve um tipo de funcionamento motivacional disfuncional no qual a fase "ascendente" da motivação está bloqueada e que define como um estado de necessidade que o sujeito não é capaz de traduzir em termos de objectivos mais específicos e planos para os tentar concretizar. Esta categoria de objectivos sugere um funcionamento motivacional deste tipo.

Wegner *et al.* (1984) afirmam que quando uma acção pode ser identificada a diferentes níveis, há tendência a que o nível mais elevado se torne prepotente.

Assim, esta categorização não corre o risco de, por uma questão de desenvolvimento da linguagem, os alunos serem sobre-avaliados no que se refere a objectivos de 1º nível.

Sistema de categorização dos objectivos por centração

Centração A- Indicadores de um referencial de orientação da acção interiorizado. Operacionalmente esta categoria foi definida pela ausência do professor como referencial nas formulações dos alunos sobre a orientação da sua acção.

Centração B- Indicadores de um referencial de orientação da acção externo. Operacionalmente esta categoria foi definida pela presença do professor como referencial nas formulações dos alunos sobre a orientação da sua acção.

Esta diferenciação apresenta relações com um conjunto de constructos motivacionais, tais como: o "locus de controlo" (Rotter, 1966); os sentimentos de origem/"peão" (deCharms, 1968); motivação intrínseca/extrínseca (Deci, 1975); níveis de internalização da motivação extrínseca (Chandler, 1981; Conell & Ryan, 1986); sentimento de liberdade/constrangimento (Brehm, 1966); estilo de regulação (Como & Rohrkemper, 1985); motivação internalizada (Harter, 1986) que é definida por um conjunto de razões para o envolvimento na tarefa: fazer o trabalho porque "é importante, acho importante", "sei que devo fazê-lo", "é importante ter boa educação", "é importante fazer bem", "é importante fazer o mais possível". A ênfase é colocada na importância de fazer o trabalho, particularmente na importância dos resultados, com referência a valores internalizados. A escala desenvolvida por Harter (1986, p. 29), avalia separadamente a orientação intrínseca e extrínseca dos alunos e ainda um outro tipo de motivação, que denomina

"Motivação Internalizada" e que é definida por um conjunto de razões para o envolvimento nas tarefas: fazer o trabalho porque "é importante, acho importante", "sei que devo fazê-lo", "é importante ter boa educação", "é importante fazer bem", "é importante fazer o mais possível". A ênfase é colocada na importância de fazer o trabalho, particularmente na importância dos resultados, com referência a *valores internalizados*. De facto, mesmo o desejo de obter bons resultados escolares não nos parece revelar necessariamente uma orientação extrínseca.

Foram também categorizados como objectivos do sujeito indicadores integrados num discurso não acerca de si próprio mas acerca dos outros alunos. Procedeu-se deste modo sempre que foi possível inferir nesse discurso uma referência a si próprio ou uma projecção de si próprio. Exemplo: "Estão com atenção para depois serem os melhores alunos e querem sempre ir ao quadro para mostrar que a gente sabe melhor".

Nos domínios D1. e D2. não existe 1º nível. Consideram-se apenas os 2º e 3º níveis uma vez que a identificação de uma acção como prazer ou aprendizagem é já uma identificação de nível superior, que não corresponde aos critérios definidos para o 1º nível. Estes dois domínios integram necessariamente uma consequência da acção.

Quando o sujeito refere uma acção e respectivo objectivo (isto é, nos objectivos de 2º e 3º nível), o "domínio" em que se categorizam estes indicadores é o "domínio" do objectivo e não o da acção. Expl.: "Faço os exercícios para treinar". Este indicador é categorizado como 2º nível, D2. O domínio da acção é D4 mas o domínio do objectivo da acção é D2. É este último que é categorizado.

Note-se que se o sujeito identifica a sua acção apenas como "Faço os exercícios", o indicador é categorizado como 1º nível D4. Ou seja, o domínio da acção é D4.

A centração dos indicadores de 2º nível, nos casos em que a centração da acção é diferente da centração do objectivo, é a centração do objectivo e não a da acção.

No domínios D1 e D6 não se diferenciam centrações.

4.2.2.2- Sistema de categorização dos objectivos percebidos

Constituem indicadores de objectivos percebidos as unidades de análise que informam sobre o que o aluno percebe como sendo esperado dos alunos e promovido nos alunos na situação de aula em geral ou pelo professor em particular. Percepções acerca das atitudes, comportamentos, reacções, orientações esperados (por parte do aluno). Percepções acerca do que se pretende dos alunos em sala de aula.

Os objectivos percebidos foram categorizados em 7 "domínios": D1-Prazer, D2- Aprendizagem, D3- Regras e rotinas, D4- Actividades de trabalho, D5- Avaliação, D6- Relacional, D7- Disciplinar. O "domínio" refere-se à dimensão ou plano do processo de ensino/aprendizagem em sala de aula e a definição conceptual de cada um dos 7 "domínios" é a mesma que apresentámos para a categorização dos objectivos dos alunos e professores por "domínio"¹.

Cotação

Em cada sistema de categorização regista-se a frequência de indicadores de cada categoria de objectivos.

4.2.2.3- Sistema de categorização da "motivação para a realização"

A informação seleccionada como indicadora de "motivação para a realização" em sala de aula foi delimitada com base na definição do constructo

¹Cf. Anexo 2.

"necessidade de realização ("n ach.") de Hermans, tal como é operacionalizada no questionário PMT-K(p), cujos indicadores sintetizamos a seguir.

São indicadores de motivação para a realização o seguinte conjunto de comportamentos, atitudes e valores:

Indicador 1- Atitude positiva face ao quotidiano e em particular face à escola. O aluno acha que quer de forma geral quer no que diz respeito às aula, o tempo passa depressa e bem e não se aborrece quase nunca. Acha que andar na escola é agradável.

Indicador 2- O aluno gosta de realizar tarefas, de estudar muito, de fazer os deveres de casa e esforça-se por fazer o melhor possível, mesmo nas coisas difíceis tenta até conseguir, tem comportamentos de investigação.

Indicador 3- Gosta de ajudar os outros no estudo.

Indicador 4- Gostava de ajudar o professor.

Indicador 5- Prefere ter tempo livre a só trabalhar.

Indicador 6- Gosta de ter muito que fazer e trabalhar muito, e acha pouco agradável não ter que fazer.

Indicador 7- Acha que os outros e o professor acham que ele estuda muito.

Indicador 8- Acha que os outros estudam menos que ele.

Item 9- Quando se aproxima ponto escrito ou está preocupado com os resultados, trabalha mais e melhor que o costume.

Indicador 10- Inicia o envolvimento no trabalho com facilidade, sem grande esforço e consegue trabalhar muito sem interrupção, consegue ter atenção prolongada.

Indicador 11- Tem aspirações, acha importante alcançar boa posição e admira os que têm sucesso.

Indicador 12- Sente orgulho, honra pelos seus bons resultados, tem necessidade de reconhecimento social pelo seu trabalho.

Indicador 13- Pensa muitas vezes no futuro e num futuro distante.

Indicador 14- Prefere companheiros competentes a companheiros simpáticos.

Em alguns dos itens acima descritos poderão ser incluídos objectivos dos alunos. Ou seja, este sistema de classificação baseado na definição de Hermans categoriza também dados das entrevistas que foram categorizados nos sistemas de categorização dos objectivos do aluno. Acima apresentámos os nossos sistemas de categorização dos objectivos dos alunos em sala de aula. Os objectivos de investigação e procedimentos metodológicos que presidiram à elaboração de cada um dos sistemas de classificação são diferentes o que os torna dificilmente comparáveis. Contudo alguns dos itens do sistema de Hermans apresentam semelhanças conceptuais com algumas das categorias do nosso sistema de categorização dos objectivos dos alunos por "domínio" e com algumas das categorias do nosso sistema de categorização dos objectivos dos alunos por "nível". No sentido de facilitar a compreensão das diferentes características motivacionais avaliadas junto dos alunos, apresentamos a seguir uma breve análise comparativa das categorias do sistema de Hermans e dos nossos sistemas. Esta análise debruça-se sobre a definição conceptual das categorias e refere-se apenas aos dados de entrevista que podem ser simultaneamente categorizados como objectivos dos alunos.

Comparação dos itens do sistema de Hermans com as categorias do sistema de classificação dos objectivos por "domínio"

Item 1: Os indicadores de afectos positivos face à escola são categorizados no nosso sistema como objectivos de prazer (D1).

Item 2: Os indicadores de interesse, aperfeiçoamento, exploração são categorizados no nosso sistema como objectivos de aprendizagem (D2). Contudo os indicadores de envolvimento em tarefas, sem mais, são categorizados no nosso sistema como objectivos de realização de actividades (D4).

Item 3: Alguns indicadores de ajuda aos outros são categorizados no nosso sistema como objectivos relacionais (D6).

Item 5: Estes indicadores são categorizados no nosso sistema se forem acompanhados da especificação daquilo que o aluno faz no tempo livre em sala de aula. Nestes casos a categoria dependerá da especificação.

Item 6: Alguns destes indicadores são categorizados no nosso sistema como objectivos de aprendizagem (D2) e outros como objectivos de realização de actividades (D4), conforme a sua especificidade.

Item 9: Alguns destes indicadores são categorizados no nosso sistema como objectivos de avaliação (D5).

Item 10: Alguns destes indicadores são categorizados no nosso sistema como objectivos de realização de actividades (D4).

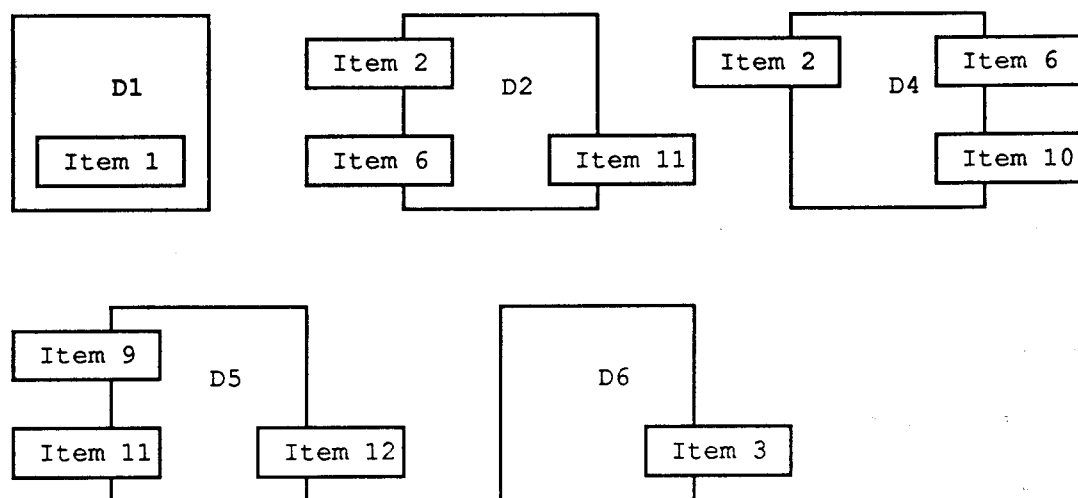
Item 11: Alguns destes indicadores são categorizados no nosso sistema como objectivos de aprendizagem (D2) e outros como objectivos de avaliação (D5), conforme a sua especificidade.

Item 12: Alguns destes indicadores são categorizados no nosso sistema como objectivos de avaliação (D5).

Item 13: Os indicadores que especifiquem o conteúdo destes pensamentos são categorizados no nosso sistema em função de tal conteúdo.

Os restantes conteúdos que constituem o sistema de Hermans não são categorizáveis no nosso sistema de classificação dos objectivos por "domínio".

Figura 5.2- Representação das intersecções dos items do sistema de Hermans e das categorias do nosso sistema de categorização dos objectivos por "domínio".



Comparação dos items do sistema de Hermans com as categorias do sistema de classificação dos objectivos por "nível".

Items 11 e 13: Estes indicadores, quando são categorizáveis como objectivos do aluno, serão categorizados no nosso sistema como objectivos de 3º nível.

De forma geral, relativamente ao sistema de Hermans, os nossos sistemas de categorização dos objectivos procuram especificar, particularizar, caracterizar mais pormenorizadamente, diferenciar diferentes tipos de objectivos perseguidos pelos alunos.

Cotação

A análise das entrevistas levou-nos a introduzir especificações no método de cotação dos indicadores de motivação. A cada um dos items da escala "n ach" do questionário PMT-K(p) é atribuída a cotação 1. O resultado do aluno é constituído pelo somatório final dos items. O questionário é constituído por questões de resposta

forçada, o que implica que a formulação das respostas é a mesma para todos os alunos. Pelo contrário, a entrevista (semi-estruturada) fornece um leque variado de formulações indicadoras de "motivação para a realização". A análise exaustiva e comparativa destes indicadores revelou a necessidade de distinguir indicadores de diferente intensidade. Na medida em que não existe uma listagem linguística das formas lexicais e estruturais através das quais são veiculadas "nuances" de intensidade, o carácter excepcional da intensidade (intensidade especialmente elevada ou especialmente baixa) foi definido por comparação com o conjunto de indicadores encontrados no conjunto das entrevistas. Do ponto de vista metodológico, esta decisão foi tomada somente num segundo momento, após a selecção de todos os indicadores contidos nas entrevistas. Ao diferenciar três graus de intensidade procurou-se que o nível total de motivação para a realização representasse não só o número de indicadores como também o seu significado particular; i.é., não apenas o número de vezes que o aluno se refere a esta motivação como também o modo como o faz. Se alguns alunos são mais extensivos na sua forma de expressão, outros são mais consisos. Se considerássemos apenas a frequência dos indicadores, estes últimos seriam sub-avaliados. Assim, elaborámos um sistema de cotação destes indicadores que os valoriza de forma diferente, conforme o grau de intensidade de "motivação para a realização" que representam. Os indicadores podem ser cotados com 0.5, 1 ou 2. Cada indicador é afectado à respectiva categoria e tem, por regra, a cotação 1. O procedimento de afectação de intensidade aos indicadores é a "análise avaliativa", proposta por Osgood (1959). Os indicadores de intensidade mais elevada são tratados como equivalentes a um indicador ordinário formulado duas vezes

Crêterios de cotação:

1-Por regra   atribuída a cotação 1. Ou seja, todos os indicadores que respeitem a definição conceptual e operacional deste constructo motivacional e aos quais não se apliquem os cr terios que a seguir se definem.

2-A cotação 2.   atribuída aos indicadores que revelam uma intensidade excepcionalmente elevada de motivação para a realização:

- O aluno acentua a intensidade do que diz ("muito", "nada") ou o carácter generalizável do que diz ("sempre", "nunca").

- O aluno exprime sentimentos fortemente positivos ou negativos associados às suas atitudes ou valores.

0.5- A cotação 0.5   atribuída aos indicadores vagos, imprecisos e extremamente curtos e sintéticos. Exemplo: no meio de um discurso sobre outro assunto, por vezes o aluno faz referências do tipo "...de Inglês eu gosto....".

4.2.2.4- Sistema de categorização da orientação intrínseca/extrínseca

A definição operacional dos indicadores de "curiosidade/desafio" e de "mestria" bem como do seu carácter intrínseco/extrínseco foi feita com base na operacionalização definida por Harter (1980) e aplicada na sua "escala de orientação intrínseca vs extrínseca", que apresentamos sintetizadamente a seguir.

C/D-Curiosidade/Desafio: o que o aluno gosta, quer, prefere. Os indicadores são considerados como revelando uma orientação intrínseca *versus* extrínseca, conforme reflectem: Curiosidade, interesse, *versus* agradar ao professor, obter boas notas. Trabalhar para satisfazer o seu interesse e curiosidade, *versus* trabalhar para agradar ao professor, obter boas notas. Realização de exercícios porque gostam de resolvê-los, *versus* porque tem de ser. Realização de trabalhos para aprender coisas novas que gostariam de saber, *versus* realização de trabalhos

só porque o professor diz para os fazerem. Perguntar para aprender coisas novas, *versus* para o professor reparar nele. Realização de trabalhos extra para aprender coisas que lhes interessam, *versus* para conseguirem ter melhores notas. Preferência por desafio *vs* preferência por trabalho fácil, sugerido pelo professor. Motivação para a realização de trabalhos difíceis, desafiadores, *versus* preferência por trabalhos fáceis, assuntos escolares, só o que está no programa. Preferência por trabalhos difíceis porque são mais interessantes, *versus* preferência por trabalhos fáceis que têm a certeza de conseguir fazer. Preferência por trabalhos difíceis e trabalhosos, vistos como mais interessantes, *versus* preferência por trabalhos fáceis, que não exigem muito esforço. Preferência por exercícios difíceis porque se divertem a tentar resolvê-los, *versus* não gostar de resolver exercícios difíceis. Gosto por trabalhos novos, cada vez mais difíceis, *versus* gosto só pelos trabalhos mais fáceis. Interesse por matérias onde é preciso pensar muito para descobrir as respostas, *versus* preferência pelas matérias onde é muito fácil aprender as respostas. Preferência por aprender muitas coisas, tudo o que puderem, *versus* preferência por aprender só aquilo que tem de ser.

M- Mestria: o que o aluno gosta, quer, prefere. Os indicadores são considerados como revelando uma orientação intrínseca *versus* extrínseca, conforme reflectem: Mestria *versus* dependência do professor. Preferência por tentar resolver os problemas por si próprio, *versus* pela procura de ajuda, orientação do professor, quando perante um problema difícil de resolver. Perante um erro, preferência por descobrir sozinho a resposta certa, *versus* por perguntar ao professor como é que têm de fazer. Preferência por decidir sozinhos o que vão fazer a seguir, *versus* por que seja o professor a decidir o que devem fazer a seguir. Preferência por fazer os trabalhos sem nenhuma ajuda, *versus* que o professor os ajude nos trabalhos.

Este sistema de categorização classifica as orientações dos alunos em sala de aula. Acima apresentámos o nosso sistema de categorização das orientações dos alunos em sala de aula. Os objectivos de investigação e procedimentos metodológicos que presidiram à elaboração de cada um dos sistemas de classificação são diferentes o que os torna dificilmente comparáveis. Contudo, algumas das categorias de um e de outro sistema apresentam semelhanças conceptuais. No sentido de facilitar a compreensão das diferentes características motivacionais avaliadas junto dos alunos, apresentamos a seguir uma breve análise comparativa das categorias do sistema de Harter e do nosso sistema. Esta análise debruça-se sobre a definição conceptual das categorias.

Harter avalia a orientação intrínseca/extrínseca em três dimensões de aprendizagem com base nas quais define seis categorias: Curiosidade/Intrínseco (C I) e Curiosidade/Extrínseco (C E), Desafio/Intrínseco (D I) e Desafio/Extrínseco (D E), Mestria/Intrínseco (M I) e Mestria/Extrínseco (M E)^{1 2}. Quer o sistema de categorização dos objectivos dos alunos por "domínio" quer o sistema de categorização dos objectivos dos alunos em função da "centração" (acima apresentados) são constituídos por categorias que apresentam algumas relações com as categorias definidas por Harter.

Comparação das categorias do sistema de Harter com as categorias do sistema de classificação dos objectivos por "domínio"

C/D I: os indicadores de gosto, interesse por trabalhos novos, diferentes do habitual, é categorizado no nosso sistema como objectivos de aprendizagem (D2). Os indicadores de que o aluno gosta de trabalhar muito, sem qualquer outra

¹ Como dissemos, devido aos resultados da análise factorial dos dados da aplicação da escala de Harter à amostra portuguesa as dimensões curiosidade e desafio foram aglutinadas numa única dimensão que designámos como Curiosidade/Desafio (C/D).

² Harter não define as dimensões do processo de ensino/aprendizagem (curiosidade, desafio e mestria) independentemente das suas orientações intrínseca ou extrínseca, apresentando apenas a definição de seis categorias, cada uma das quais com duas componentes: uma que se refere a uma dimensão da aprendizagem e outra que se refere ao sentido da orientação (I/E).

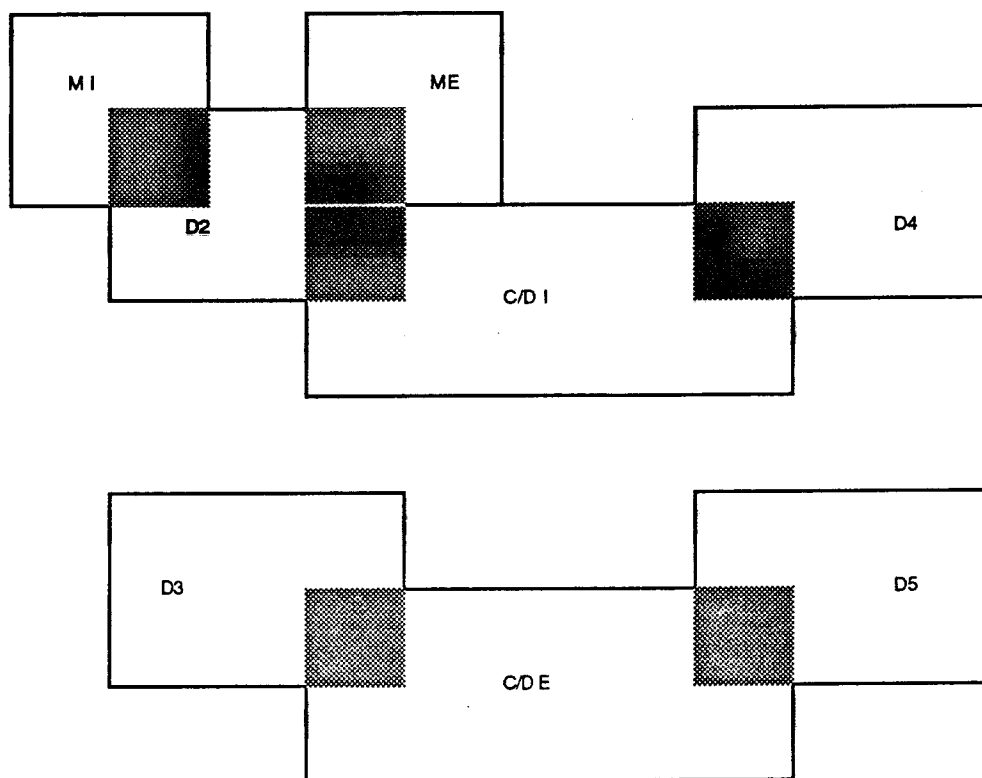
especificação é categorizado no nosso sistema como objectivos de realização de tarefas (D4).

C/D E: os indicadores de que para o aluno é prioritário obter bons resultados, boas notas são categorizados no nosso sistema como objectivos de avaliação (D5). Os indicadores de que o aluno realiza as actividades porque tem de ser, porque o professor diz para fazer, são categorizados no nosso sistema como objectivos de adequação às regras e rotinas (D3).

Os restantes indicadores da sub-escala Curiosidade/Desafio não são classificáveis no nosso sistema de categorização dos objectivos por domínio.

Os indicadores da sub-escala Mestria que se referem à procura de solução para a resolução de problemas no nosso sistema são categorizados como objectivos de aprendizagem (D2), quer se trate da tentativa de os resolver por si próprio (categorizados no sistema de Harter como M I) quer se trate de pedir ajuda ao professor (categorizados no sistema de Harter como M E). Os restantes indicadores da sub-escala Mestria não são classificáveis no nosso sistema de categorização dos objectivos por domínio.

Figura 5.3- Representação das intersecções entre a definição conceptual das categorias do sistema de Harter e a definição das categorias do nosso sistema de categorização dos objectivos por "domínio".

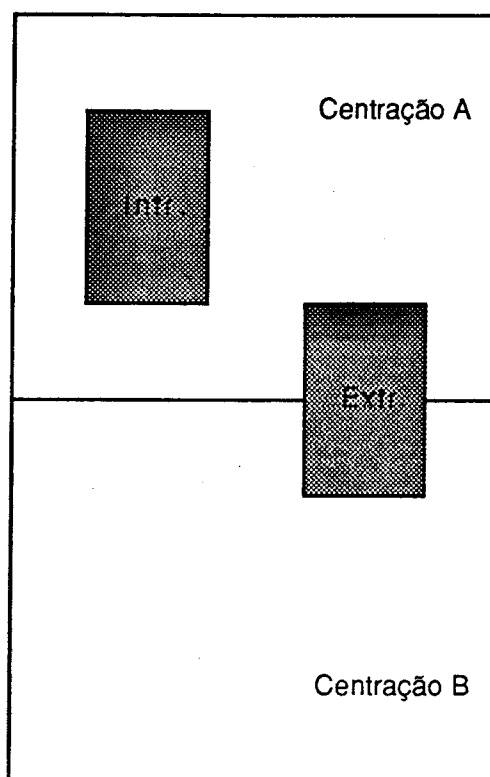


Comparação das categorias do sistema de Harter com as categorias do sistema de classificação dos objectivos em função da "centração"

No nosso sistema, apenas a referência explícita ao professor como determinante da orientação da acção própria é categorizada como orientação exterior da acção. Considerámos que o carácter obrigatório pode estar interiorizado, pode constituir uma valor, uma norma de acção pessoal.

Assim, de entre os indicadores que de acordo com o sistema de Harter são classificados como Extrínsecos, apenas aqueles em que há referência explícita ao professor são categorizados no nosso sistema como orientação externa. Os indicadores que de acordo com o sistema de Harter são classificados como intrínsecos no nosso sistema são categorizados como orientação internalizada.

Figura 5.4- Representação das intersecções das definições conceptuais das categorias do sistema de Harter e das categorias do nosso sistema de categorização dos objectivos em função da "centração".



Cotação

O sentido e a intensidade da orientação foram cotados de acordo com o sistema usado por Harter na "escala de orientação intrínseca vs extrínseca". Neste sistema, as respostas dos alunos são cotadas numa escala de 1 a 4. Os indicadores de orientação extrínseca são cotados 1 ou 2, de acordo com a intensidade da orientação extrínseca: cotam-se 1 os indicadores de uma orientação muito extrínseca e 2 os indicadores de uma orientação moderadamente extrínseca. Os indicadores de orientação intrínseca são cotados 3 ou 4, de acordo com a intensidade da orientação intrínseca: cotam-se 4 os indicadores de uma orientação muito intrínseca e 3 os indicadores de uma orientação moderadamente intrínseca.

A aplicação deste sistema aos dados das entrevistas exigiu a definição de critérios que distinguíssem as cotações extremas (1 e 4) das cotações moderadas (2 e 3). Com base numa análise exaustiva e comparativa de todos os indicadores das entrevistas classificáveis como intrínsecos ou extrínsecos. Optámos por definir os critérios das cotações moderadas (2 e 3) que a seguir se apresentam:

- Quando o aluno refere, a propósito da mesma acção ou atitude duas orientações opostas (intrínseca e extrínseca), que são formuladas em sequência, isto é, uma imediatamente a seguir à outra

a) Não sendo possível considerar uma das orientações como principal e uma vez que se referem à mesma situação, são ambas cotadas como moderadas.

Exemplo: "É para a nota e para ficar a saber" (Cotação: C/D 2 e C/D 3.)

b) Quando há indicação de que uma das duas orientações é principal e a outra secundária, à principal é atribuída uma cotação extrema (1 ou 4) e à secundária uma cotação moderada (2 ou 3).

Exemplo: "Principalmente para ter boas notas, *mas não é só, é também* porque acho a disciplina interessante". (Cotação: a primeira parte é cotada como C/D 1 . A segunda parte é cotada como e C/D 3).

- Quando o indicador da orientação é relativizado pelo aluno.

Exemplo: "às vezes é por causa da nota" (Cotação: C/D 2)

- Respostas vagas, pouco precisas, e muito distantes do contexto da sala de aula.

Exemplo: "É para quando for grande ter cultura" (Cotação: C/D 3)

4.2.2.5- Sistema de categorização da competência percebida

As percepções de competência própria são constituídas por percepções do aluno relativamente à sua competência cognitiva/académica e à sua eficácia no atingimento dos seus objectivos em sala de aula. O sistema de categorização da competência percebida é constituído por 7 categorias de indicadores. A delimitação destas categorias foi feita com base na análise de conteúdo das entrevistas aos alunos e na literatura sobre competência percebida (por expl. Harter, 1986):

CP1- O aluno percebe que na aula: a) vai bem; b) mais ou menos; c) vai mal

CP2- O aluno acha-se: a) muito esperto; b) mais ou menos; c) pouco esperto.

CP3- O aluno acha que resolver os trabalhos escolares é: a) fácil; b) mais ou menos; c) difícil.

CP4- O aluno acha que na realização dos trabalhos escolares é: a) rápido; b) médio; c) lento.

CP5- O aluno: c) não sabe o que é esperado que faça em sala de aula

CP6- O aluno sente que: a) Controla a situação de aula, que produz efeitos desejados sobre a situação; c) Não tem controlo sobre a situação, sente-se impotente.

CP7- O aluno percebe a situação de aula: a) como reactiva às iniciativas próprias; c) como não reactiva.

Cotação

Cota-se a frequência de indicadores de cada tipo.

4.2.3- Aplicação do método de análise qualitativa das entrevistas

O método de análise de conteúdo e categorização das entrevistas foi elaborado com base nas entrevistas do estudo prévio e nas entrevistas iniciais e de confronto do estudo final. Este método foi depois aplicado às entrevistas do estudo final (12 entrevistas aos professores e 34 entrevistas aos alunos).

O método de análise de conteúdo e categorização aplica-se à transcrição escrita integral das entrevistas. As entrevistas são analisadas em várias etapas. As entrevistas aos alunos foram analisadas em cinco etapas: 1 -categorização da motivação para a realização, 2- categorização da orientação intrínseca/extrínseca, 3- categorização dos objectivos, 4- categorização dos objectivos percebidos e 5- categorização da competência percebida. As entrevistas aos professores foram analisadas apenas numa etapa: categorização dos objectivos. Em cada etapa procede-se à leitura integral da transcrição de cada entrevista, seguida da categorização e cotação do seu conteúdo, de acordo com os critérios definidos para o respectivo sistema de categorização e cotação.

5- Análise quantitativa dos dados

Descrevemos a seguir os procedimentos de análise quantitativa dos dados recolhidos. Apresentamos primeiro os diferentes índices quantitativos calculados e os procedimentos seguidos para a quantificação dos dados obtidos a partir dos questionários e seguidamente os procedimentos para a quantificação dos dados obtidos a partir das entrevistas (aos alunos e aos professores).

5.1- Análise dos dados dos questionários de motivação

5.1.1- "Motivação para a realização"

No que se refere aos dados obtidos com base no PMT-K(p) os procedimentos utilizados são os definidos no respectivo manual de cotação. Note-se contudo que a média utilizada é a média obtida com a nossa amostra e não a média da adaptação portuguesa da escala. Este procedimento justifica-se na medida em que todos os nossos resultados são analisados à luz das distribuições da nossa amostra. Desta forma, procurámos uniformizar o mais possível os procedimentos de análise quantitativa dos dados. Refira-se que a média da nossa amostra é semelhante à média da adaptação portuguesa da escala (19,17 e 18,05 respectivamente).

5.1.2- Orientação intrínseca *versus* extrínseca

No que se refere aos dados obtidos com base na "escala de orientação intrínseca vs extrínseca", de acordo com os resultados obtidos junto da amostra portuguesa avaliámos a orientação intrínseca/extrínseca apenas no que se refere a duas dimensões: curiosidade/desafio (C/D) e Mestria (M). A primeira dimensão é avaliada através de 10 itens e a segunda dimensão é avaliada através de 5 itens. Respeitando os princípios utilizados na versão original do instrumento para o cálculo da orientação intrínseca *versus* extrínseca na dimensão C/D, o somatório dos valores de cada item desta dimensão foi dividido por 10 e na dimensão M o somatório dos valores de cada item foi dividido por 5.

5.2- Análise dos dados de entrevista

Para cada sistema de categorização numa primeira fase procedeu-se à quantificação dos indicadores de cada categoria na entrevista¹. Estes valores foram então registados nas respectivas folhas de cotação. Cada entrevista tem uma folha de cotação para cada um dos sistemas de categorização.

5.2.1- "Motivação para a realização"

Para avaliar o nível de "motivação para a realização" de cada aluno calculou-se a razão entre o valor total registado na folha de cotação e o tamanho da respectiva entrevista.

5.2.2- Orientação intrínseca/extrínseca

Orientação intrínseca versus extrínseca

De acordo com o sistema utilizado por Harter, na "Escala de orientação intrínseca vs extrínseca em sala de aula" classificámos os alunos num contínuo de orientação extrínseca versus intrínseca relativamente a cada uma das dimensões ("curiosidade/desafio" e "mestria"). Para calcular o tipo de orientação dominante dos alunos em cada uma das duas dimensões fez-se o somatório das valorizações dos indicadores² de cada uma das dimensões e dividiu-se pelo número de indicadores. Um resultado = ou > 2,50 representa uma orientação intrínseca e um resultado < 2,50 representa uma orientação extrínseca.

¹ Respeitando os critérios de valorização de cada indicador atrás apresentados.

² De acordo com os critérios anteriormente definidos.

Nível de orientação intrínseca e nível de orientação extrínseca

Avaliámos também separadamente o nível de orientação intrínseca e o nível de orientação extrínseca de cada aluno. Para calcular o nível de orientação intrínseca dividiu-se o somatório de todos os indicadores de orientação intrínseca pelo tamanho da entrevista do aluno. Para calcular o nível de orientação extrínseca procedeu-se do mesmo modo com base nos respectivos indicadores.

5.2.3- Tipos de objectivos dos alunos

Nível de orientação para cada domínio de objectivos

Para avaliar o nível de orientação do aluno para cada domínio de objectivos calculou-se a razão entre o número de objectivos de cada domínio registado na folha de cotação e o tamanho da respectiva entrevista. Seguidamente classificaram-se os alunos em três grupos representando um nível progressivamente mais elevado de orientação para o domínio: nível 1, nível 2 e nível 3.

Proporção relativa de cada domínio de objectivos

Avaliou-se a importância relativa de cada domínio de objectivo através do cálculo da percentagem de objectivos de cada domínio (total de objectivos de cada entrevista= 100%). Estes valores permitem por um lado uma análise interindividual da importância relativa de cada domínio de objectivos e por outro uma análise intraindividual do perfil de tipos de objectivos de cada aluno.

5.2.4- Níveis de objectivos dos alunos

Avaliou-se a importância relativa dos objectivos de 1º, 2º e 3º nível em cada entrevista através do cálculo da percentagem de objectivos de cada um dos níveis (total de objectivos de cada entrevista= 100%). Estes valores permitem por um lado uma análise interindividual da importância relativa dos objectivos de cada nível e por outro uma análise intraindividual do perfil de níveis de objectivos de cada aluno.

5.2.5- Centração dos objectivos dos alunos

Avaliou-se a importância relativa de cada um dos dois tipos de centração em cada entrevista através do cálculo da percentagem de objectivos categorizados em cada tipo de centração (total de objectivos de cada entrevista=100%).

5.2.6- Objectivos percebidos

Avaliou-se a importância relativa dos objectivos percebidos pelo aluno em cada domínio através do cálculo da percentagem de objectivos percebidos em cada domínio (total de objectivos percebidos em cada entrevista=100%).

5.2.7- Competência percebida

Avaliou-se o nível de competência percebida com base em três tipos de indicadores: (a) indicadores de percepção de competência própria elevada, (b)

indicadores de percepção de competência própria moderada e (c) indicadores de percepção de si próprio como incompetente. Para calcular um índice global da percepção da competência própria utilizou-se a seguinte fórmula: $2a+b-2c$ ¹.. Os alunos foram classificados em três grupos representando um nível de competência percebida progressivamente mais elevado: nível 1, nível 2 e nível 3. No nível 1, que representa uma percepção de si próprio como incompetente, são classificados os alunos cujo resultado é igual ou menor que zero. Os dois outros níveis foram definidos com base na distribuição dos resultados e de acordo com os procedimentos atrás definidos.

5.2.8- Tipos de objectivos dos professores

Avaliou-se a importância relativa de cada domínio de objectivos dos professores através do cálculo da percentagem de objectivos de cada domínio (total de objectivos em cada entrevista=100%).

5.3- Padrões de motivação

5.3.1- Motivação académica

Avaliou-se o nível de motivação académica dos alunos em situação concreta de sala de aula, com base no somatório dos resultados de cada aluno relativos ao nível de "motivação para a realização", nível de orientação intrínseca, nível de orientação extrínseca, nível de orientação para objectivos de aprendizagem (D2) e nível de orientação para objectivos de avaliação (D5).

¹ Os indicadores são valorizados de acordo com os critérios atrás definidos.

Classificámos os alunos em três grupos representativos de um nível de motivação académica progressivamente mais elevado: nível 1 (baixa motivação académica), nível 2 (motivação académica moderada) e nível 3 (alta motivação académica).

5.3.2- Intencionalidade

Recorde-se que a análise das entrevistas ao aluno revelou quatro tipos principais de objectivos em sala de aula, que designámos como domínios: objectivos de aprendizagem (domínio D2), objectivos de adequação às regras e rotinas da gestão do processo de ensino/aprendizagem (domínio D3), objectivos de realização de tarefas académicas (domínio D4) e objectivos de avaliação (domínio D5). Avaliámos a intencionalidade no conjunto dos quatro domínios e por domínio.

A intencionalidade foi operacionalmente definida como a proporção de objectivos de 2º nível relativamente aos objectivos do 1º e 3º níveis: $2^{\circ} \text{ nível} / 1^{\circ} \text{ nível} + 3^{\circ}$. Uma razão $2^{\circ} \text{ nível} > 1^{\circ} \text{ nível} + 3^{\circ}$ representa um funcionamento intencional. Uma razão $2^{\circ} \text{ nível} < \text{ou} = 1^{\circ} \text{ nível} + 3^{\circ}$ representa um funcionamento não-intencional. A funcionalidade/disfuncionalidade foi operacionalmente definida como a proporção de objectivos de 1º nível relativamente aos objectivos de 3º nível: $1^{\circ} \text{ nível} / 3^{\circ}$. Uma razão $1^{\circ} \text{ nível} > \text{ou} = 3^{\circ}$ representa um funcionamento funcional e uma razão $1^{\circ} \text{ nível} < 3^{\circ}$ representa um funcionamento disfuncional. No que se refere ao domínio 2, uma vez que não existe 1º nível (cf. sistema de categorização dos objectivos), não se diferenciou o funcionamento não-intencional em funcional/disfuncional.

Analisámos a intencionalidade dos alunos no seu conjunto (grupo-turma) e a intencionalidade de cada aluno individualmente.

O grupo-turma

Avaliou-se a intencionalidade do grupo de alunos da turma quer no que se refere ao conjunto dos quatro domínios de objectivos (D2, D3, D4 e D5), quer por domínio. A avaliação da intencionalidade no conjunto dos quatro domínios é feita com base nas percentagens médias da turma no que se refere aos objectivos de 1º, 2º e 3º níveis: % média de objectivos de 1º, 2º e 3º níveis, no conjunto dos quatro domínios (D2+D3+D4+D5). A avaliação da intencionalidade por domínio é feita com base nas percentagens médias da turma no que se refere aos objectivos de 1º, 2º e 3º níveis, em cada um dos quatro domínios (D2, D3, D4 e D5).

Os alunos: análise interindividual

No que diz respeito à análise individual, a intencionalidade de cada aluno foi avaliada apenas nos domínios para os quais o aluno apresenta um nível moderado (nível 2) ou elevado (nível 3) de orientação relativa para o domínio. Considerámos irrelevante avaliar a intencionalidade de orientações gerais muito fracas. Assim, os alunos com nível de orientação relativa 1 para um determinado domínio foram considerados *desmotivados* para o domínio e nenhuma outra análise foi feita relativamente a esse(s) domínio(s).

O nível de orientação relativa de cada aluno foi calculado para cada um dos quatro domínios de objectivos. A orientação relativa para um domínio é calculada com base na percentagem total de objectivos do aluno nesse domínio, relativamente à percentagem de objectivos dos outros alunos nesse domínio. Com base nestes valores classificámos os alunos em três níveis de orientação relativa, representando uma orientação para o domínio progressivamente mais forte: 1, 2 e 3. Os critérios usados para a definição dos três grupos foram os definidos previamente.

Os alunos foram classificados numa de quatro categorias: desmotivados, intencionais, não-intencionais/funcionais e não-intencionais/disfuncionais.

Estes resultados permitiram por um lado uma análise interindividual reveladora do número de alunos em cada categoria em cada um dos quatro

domínios e por outro lado uma análise intraindividual em que se procurou identificar e caracterizar padrões individuais de intencionalidade.

Descrevemos a seguir os procedimentos da análise intraindividual. Construímos numa primeira fase um perfil de cada aluno, constituído pelo seu tipo de intencionalidade em cada um dos quatro domínios (D2, D3, D4 e D5).

Com base nestes perfis os alunos foram classificados em três padrões, representativos de uma intencionalidade progressivamente mais elevada e positiva: padrão 1 (intencionalidade baixa), padrão 2 (intencionalidade moderada) e padrão 3 (intencionalidade elevada).

No padrão 3 foram incluídos os alunos que são intencionais em todos ou na maior parte dos domínios para que se orientam¹. Isto é, ou são desmotivados para o domínio ou quando se orientam para um domínio são de forma geral intencionais.

No padrão 2 foram incluídos os alunos que apresentam um número equivalente de orientações intencionais e não intencionais. Incluem-se também os alunos que apesar de terem uma maioria de orientações intencionais, apresentam pelo menos uma orientação disfuncional.

No padrão 1 foram incluídos os alunos que são não-intencionais na maioria dos domínios para que se orientam. Incluem-se também os alunos que apesar de terem um número equivalente de orientações intencionais e não-intencionais apresentam pelo menos uma orientação disfuncional.

¹Recorde-se que a intencionalidade só é avaliada para os alunos com um nível de orientação médio ou elevado para o domínio. Os alunos com nível baixo de orientação para o domínio são classificados como desmotivados (não orientados para o domínio).

Quadro 5.11- Composição de cada padrão de intencionalidade

Nº de domínios para que o aluno se orienta	Nº de domínios intencionais	Nº de domínios disfuncionais	Padrão de intencionalidade
4	4	-	elevada
	3	0	elevada
	3	1	moderada
	2	0	moderada
	2	1	baixa
	1	-	baixa
	0	-	baixa
3	3	-	elevada
	3	0	elevada
	2	1	moderada
	1	-	baixa
	0	-	baixa
2	2	-	elevada
	2	0	moderada
	1	1	baixa
	0	-	baixa
1	1	-	elevada
	0	-	baixa

5.3.3- Tipos de estrutura motivacional: nível de motivação académica, objectivos de "aprendizagem" versus objectivos de "avaliação" e competência percebida

Com base nos resultados dos alunos quanto ao nível de "motivação académica", tipo de objectivos (orientação para objectivos de *aprendizagem* versus para objectivos de *avaliação*) e nível de competência percebida, definimos três padrões representando tipos de estruturas motivacionais qualitativamente distintas: desmotivados (padrão 1), estrutura negativa (padrão 2) e estrutura positiva (padrão 3).

A primeira classificação dos alunos é feita com base na orientação para objectivos de *aprendizagem* versus objectivos de *avaliação* e no nível de

competência percebida. Desta forma definem-se dois tipos de estrutura: estrutura positiva ou eficaz e estrutura negativa ou ineficaz. O padrão desmotivado é definido através da introdução da terceira variável, i. é, o nível de "motivação académica".

Assim, os alunos com nível baixo (nível 1) de motivação académica são classificados no padrão 1 (desmotivados).

Estrutura negativa (padrão 2): (a) alunos orientados para qualquer um dos dois tipos de objectivos (de *aprendizagem* ou de *avaliação*) e com percepção de incompetência própria (nível 1 de competência percebida) e (b) alunos orientados para objectivos de *avaliação* e competência percebida média (nível 2 de competência percebida)

Estrutura positiva (padrão 3): (a) alunos orientados para objectivos de *aprendizagem* e competência percebida elevada ou média.(níveis 2 ou 3 de competência percebida) e (b) alunos orientados para objectivos de *avaliação* e competência percebida elevada (nível 3 de competência percebida).

Quadro 5.12- Composição de cada padrão de estrutura motivacional

D2 vs D5	Competência Percb.	"Motiv. académica"	Padrão
D2	1	1	Desmotivado
		2/3	Negativo
	2/3	1	Desmotivado
		2/3	Positivo
D5	1/2	1	Desmotivado
		2/3	Negativo
	3	1	Desmotivado
		2/3	Positivo

5.4- Outros procedimentos de análise quantitativa

5.4.1- Definição de grupos

Para comparar os dados (entre sujeitos e entre situações¹) os valores dos sujeitos foram ordenados e divididos em três grupos. Estes grupos são indicadores de um grau alto (grupo 3) médio (grupo 2) ou baixo (grupo 1) da característica em questão. Os procedimentos adoptados para a classificação dos sujeitos em três grupos obedeceram a dois princípios básicos: adequação à distribuição específica dos sujeitos em cada uma das características avaliadas e ao seu significado teórico.

Elaborámos três tipos de procedimentos.

Procedimento 1: sempre que a média da distribuição divide a amostra sensivelmente a meio (8 alunos /9 alunos ou 7 alunos/10 alunos) a distribuição foi dividida em três partes iguais. Neste sentido calculou-se a amplitude da distribuição e seguidamente dividiu-se por três. Cada uma das três partes define um grupo: a primeira parte define o grupo mais baixo, a segunda parte o grupo médio e a terceira parte o grupo mais elevado. Esquemáticamente este procedimento pode ser representado da seguinte forma:

Procedimento 2: nos outros casos (quando a média separa um grupo de 6 ou menos sujeitos) a média constitui o primeiro ponto de separação entre os grupos e define o primeiro grupo (o mais baixo). Para a definição dos outros dois grupos o ponto de separação é calculado dividindo em duas partes a amplitude entre a

¹ Recorde-se que as três situações consideradas foram designadas como 1º nível de aproximação (no qual as características dos sujeitos são avaliadas através dos questionários de motivação), 2º nível de aproximação (no qual as características dos sujeitos foram avaliadas através das entrevistas iniciais) e 3º nível de aproximação (no qual as características dos sujeitos foram avaliadas através das entrevistas de confronto).

média e o ponto extremo da distribuição ao meio. Esquemáticamente este procedimento pode ser representado da seguinte forma:

Procedimento 3: Quando pelo menos 5 alunos (aproximadamente um terço do conjunto dos alunos) não apresentam a característica em questão (resultado = 0 (zero)) estes constituem o primeiro grupo (grupo 1), na medida em que se trata da inexistência de uma característica, o que teoricamente assume um significado especialmente relevante. Para a definição dos outros dois grupos utiliza-se o procedimento 1 ou 2 de acordo com os critérios atrás descritos. Este mesmo procedimento aplicou-se à avaliação da percepção da competência própria em que há valores negativos. Isto é, os alunos com valores negativos e "zero" são classificados no grupo 1. Neste caso o procedimento justifica-se na medida em que os valores negativos e o "zero" significam uma percepção de incompetência. Esquemáticamente este procedimento pode ser representado da seguinte forma:

Atendendo a que obtivemos informação sobre as mesmas variáveis em situações diferentes (diferentes níveis de aproximação), de modo a que o método fôsse compatível escolhemos o procedimento que melhor respeitasse as características das diferentes distribuições.

5.4.2-Congruência e semelhança configuracional de perfis

Utilizámos também algumas linhas de análise de dados propostas por Serafini (1981, 1988), nomeadamente (a) o coeficiente de congruência (C) e (b) o coeficiente de semelhança configuracional (ES1). Estes coeficientes foram utilizados para a comparação de perfis constituídos pelos resultados do sujeito (ou de grupos de sujeitos¹) em diferentes variáveis ou dimensões.

¹Neste caso trata-se obviamente da média dos resultados dos sujeitos.

Coeficiente de congruência

O coeficiente de congruência indica a distância/proximidade relativa entre dois perfis. No nosso caso utilizámos o coeficiente de congruência entre dois perfis reais observados.

O conceito de congruência refere-se à coincidência entre um critério e um resultado observado. Nos casos em que se pretende analisar a congruência de uma única dimensão ou variável com um critério, não é difícil encontrar indicadores quantitativos (Serafini, 1981). Pelo contrário, se se consideram simultaneamente várias dimensões que constituem um "perfil avaliativo" a situação é mais complexa. Neste caso, para além do conhecimento da estrutura qualitativa do perfil, é útil obter informação que sumarize as diferentes distâncias que surgem no perfil. O coeficiente de congruência definido por Serafini procura responder a esta necessidade, oferecendo um "indicador de distancia-congruencia que sea, a la vez, simple, multivariado y directamente interpretable..." (p. 1) Este coeficiente permite avaliar a coincidência entre os perfis em termos de distância euclidiana. A posição de um perfil relativamente a outro é determinada pelos resultados a cada um dos perfis em cada variável ou dimensão. Estes resultados são convertidos numa escala comum que os torne comparáveis. O coeficiente de congruência é definido da seguinte forma:

$$C=1- D_{on}/D_{max}$$

D_{on} - Distância entre os valores da variável i nos dois perfis.

$$D_{on}= \sqrt{(\sum_i (X_{oi} - X_{ni})^2)}^{1/2}$$

X_{oi} = valor da variável i de um dos perfis

X_{ni} = valor da variável i no outro perfil

$$D_{\max} = T \times (P)^{1/2}$$

$$T = X_{\max} - X_{\min}$$

X_{\max} = valor máximo observado

X_{\min} = valor mínimo da escala

P = número de variáveis ou dimensões constitutivas do perfil

Os valores de C variam de 0 (máxima distância) a 1 (máxima congruência)¹ e são interpretados de acordo com a seguinte escala (p. 6):

De 0.90 a 1.00: Congruência praticamente perfeita.

De 0.70 a 0.89: Alta congruência.

De 0.40 a 0.69: Congruência moderada.

De 0.20 a 0.39: Baixa congruência.

De 0.00 a 0.19: Congruência praticamente nula.

Coeficiente de semelhança configuracional (ES₁)

A noção de semelhança configuracional entre perfis é complementar da noção de congruência. A semelhança configuracional é o grau de correspondência entre os valores altos e os valores baixos de dois perfis em cada uma das suas dimensões. Quando se representam graficamente dois perfis pode analisar-se o grau de correspondência entre os seus "picos" e "vales" (Serafini, 1988). Dois perfis podem ser distantes mas apresentar grande semelhança na sua configuração ou ser próximos mas apresentar grandes diferenças na sua configuração.

¹Nos casos em que as dimensões não são completamente independentes, a variação será menor. Nos casos em que tal se aplica aos nossos dados, esta variação foi calculada. De acordo como o autor utilizámos os mesmos critérios de interpretação, uma vez que a variação foi considerada como irrelevante.

O coeficiente ES_1 permite a análise quantitativa da semelhança configuracional e é definido do seguinte modo:

$$ES_1 = 1 - \frac{\sum_i |d_i|}{\max(\sum_i |d_i|)}$$

$|d_i|$ = diferença entre os valores de ordem da variável i nos perfis comparados

$$\max(\sum_i |d_i|) = p^2/2, \text{ se } p \text{ for par e } p^2/2 - 0.5 \text{ se } p \text{ for ímpar}$$

Os valores de ES_1 variam de 0 a 1 e são interpretados de acordo com a seguinte escala (p. 10):

De 0.90 a 1.00:	Semelhança configuracional praticamente perfeita.
De 0.70 a 0.89:	Alta semelhança configuracional. Em geral os perfis apresentam coincidências nos pontos altos e baixos.
De 0.40 a 0.69:	Semelhança configuracional moderada. Quantidade aproximada de coincidências e discrepâncias.
De 0.20 a 0.39:	Baixa semelhança configuracional. Maior número de discrepâncias do que de coincidências.
De 0.00 a 0.19:	Semelhança configuracional praticamente nula.

Nos casos em que a congruência é muito elevada não se calcula a semelhança configuracional, na medida em que esta acrescentaria pouco à informação obtida.

5.4.3- Procedimentos estatísticos

Utilizámos um conjunto de técnicas não-paramétricas de análise estatística de dados: o teste de Friedman, o teste de Wilcoxon, o teste Q de Cochran e o teste dos sinais (Siegel, 1977).

A opção por este tipo de técnicas, não-paramétricas, deve-se em primeiro lugar ao tamanho das nossas amostras. As técnicas paramétricas não se adequam a pequenas amostras. Por outro lado, as técnicas não-paramétricas, também designadas como provas de "distribuição livre" apresentam a vantagem de não exigirem a suposição sobre a distribuição da população da qual se extraíram os dados para a análise.

O teste Q de Cochran e o teste dos sinais foram aplicados às variáveis dicotómicas. Os testes de Wilcoxon e dos sinais foram aplicados na análise de duas amostras relacionadas e os testes de Friedman e Q de Cochran foram aplicados na análise k amostras relacionadas.

Sempre que se utilizam comparações múltiplas, o valor de p para declarar a significância estatística das diferenças, permitindo a rejeição da hipótese nula, foi aumentado para 0,01.

Capítulo 6

Apresentação, análise e interpretação dos resultados

I- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Apresentam-se os resultados da análise dos dados. No capítulo anterior apresentámos já os resultados da análise qualitativa dos dados de entrevista, mais especificamente os sistemas de categorização resultantes da análise de conteúdo. Neste capítulo apresentaremos os resultados da análise quantitativa dos dados.

1- Características de motivação dos alunos em situação concreta de ensino/aprendizagem, em sala de aula

Apresentam-se os resultados da avaliação da motivação dos alunos em situação concreta¹ de ensino/aprendizagem em sala de aula (3º nível de aproximação)².

Os resultados que a seguir se apresentam têm por base os dados obtidos através da análise de conteúdo das entrevistas de confronto ao aluno (ECA).

1.1- "Motivação para a realização" (n ach.)

Com base na quantificação dos dados obtidos através da aplicação da grade de categorização da "motivação para a realização" às entrevistas de confronto ao aluno classificámos os alunos em três grupos, representando um nível de motivação para a realização progressivamente mais elevado (nível 1, nível 2 e nível 3). Apresentam-se a seguir os resultados desta classificação:

¹Trata-se, como dissemos no capítulo sobre a metodologia do estudo, de uma aproximação à situação concreta, na qual os alunos são entrevistados enquanto observam em "video" a sua acção no contexto em que ela se desenvolveu.

²Cf. Quadro 5.9.

Nível 1: 5 alunos

Nível 2: 10 alunos

Nível 3: 2 alunos¹

A maior parte dos alunos apresenta um nível de motivação para a realização moderado. Apenas 2 alunos apresentam um nível elevado de motivação para a realização.

1.2-Orientação intrínseca/extrínseca

Relevância das dimensões C/D e M de orientação intrínseca/extrínseca:

A análise das entrevistas aos alunos (quer das EIA quer das ECA) revelou que a dimensão "mestria"(M) assume uma expressão pouco relevante na orientação dos alunos. De facto, encontrámos para a dimensão "curiosidade/desafio" (C/D) um total de 320 indicadores no conjunto das entrevistas EIA e um total de 457 indicadores no conjunto das entrevistas ECA. Para a dimensão "Mestria" encontrámos apenas um total de 47 indicadores no conjunto das entrevistas EIA e um total de 46 indicadores no conjunto das entrevistas ECA. Desta forma optámos por apresentar apenas os resultados relativos à dimensão "curiosidade/desafio".

Com base na quantificação dos dados obtidos através da aplicação da grade de categorização da orientação intrínseca/extrínseca às entrevistas de confronto ao aluno, classificámos os alunos no contínuo de orientação intrínseca *versus* extrínseca e quanto ao nível de orientação intrínseca e nível de orientação extrínseca.

¹Os resultados individuais dos alunos são apresentados no Quadro 1 do anexo 3.

1.2.1- Orientação intrínseca *versus* extrínseca

Classificámos os alunos no contínuo de orientação intrínseca *versus* extrínseca, cujos resultados se apresentam a seguir.

Quadro 6.1 - Alunos intrínsecos e alunos extrínsecos

Orientação intrínseca	Orientação extrínseca
A2, A5, A9, A14, A16	A1, A3, A4, A6, A7, A8, A10, A11, A12, A13, A15, A17

A maior parte dos alunos (12 alunos) apresenta uma orientação extrínseca em situação concreta de aula. Apenas 5 alunos apresentam uma orientação intrínseca em sala de aula.

1.2.2- Nível de orientação intrínseca e nível de orientação extrínseca

Avaliámos separadamente o nível de orientação intrínseca e o nível de orientação extrínseca de cada aluno (cf. metodologia) em sala de aula. Relativamente a cada tipo de orientação (intrínseca e extrínseca) classificámos os alunos em três grupos, representando níveis de orientação progressivamente mais elevados (nível 1, nível 2 e nível 3). Apresentam-se a seguir os resultados desta classificação.

Quadro 6.2 - Alunos em cada nível de orientação intrínseca e de orientação extrínseca.

	Orientação Intrínseca	Orientação Extrínseca
Nível 1	A1, A2, A6, A8, A9, A11, A13, A15, A17	A2, A8, A9
Nível 2	A3, A4, A5, A7, A10, A12, A16	A1, A10, A11, A13, A14, A16
Nível 3	A14	A3, A4, A5, A6, A7, A12, A15, A17

Como se pode verificar cerca de metade dos alunos (9 alunos) apresentam um nível baixo (nível1) de orientação intrínseca e cerca de metade dos alunos (8 alunos) apresentam um nível elevado (nível 3) de orientação extrínseca.

A análise do Quadro 6.2 permite observar que 6 alunos apresentam níveis baixos de orientação intrínseca e de orientação extrínseca (orientação intrínseca 1/orientação extrínseca 1, orientação intrínseca 1/orientação extrínseca 2, orientação intrínseca 2/orientação extrínseca 1). A comparação deste Quadro com o Quadro 6.1 permite verificar que dois dos alunos orientados para o polo intrínseco apresentam um nível baixo de orientações intrínseca e extrínseca (A2 e A9) e quatro alunos orientados para o polo extrínseco apresentam níveis médios/elevados de orientações intrínseca e extrínseca (A3, A4, A5 e A7).

1.3-Objectivos

Apresentam-se os resultados da avaliação dos objectivos específicos dos alunos relativamente a acções particulares em situação concreta de ensino/aprendizagem, em sala de aula.

Recorde-se que foram definidos três sistemas de categorização dos objectivos dos alunos: categorização dos objectivos por domínio, por nível e por centração. Cada um dos sistemas de categorização é composto por um determinado número de categorias. Cada objectivo foi classificado em cada um dos três sistemas¹, na categoria respectiva. Apresentam-se os resultados da quantificação dos dados obtidos através da aplicação das grades de categorização dos objectivos por domínio e por nível² às entrevistas de confronto ao aluno.

¹De acordo com as regras descritas no capítulo sobre a metodologia da análise de conteúdo.

²Os resultados relativos à classificação dos objectivos por "centração", são apresentados adiante.

1.3.1- Tipos de objectivos: sistema de categorização dos objectivos por domínio

Avaliou-se a frequência relativa de objectivos de cada aluno em cada uma das sete categorias consideradas. O número total de objectivos de cada aluno é variável. Assim, para poder comparar os alunos no que se refere à proporção de objectivos em cada um dos domínios, considerámos: n total de objectivos de cada aluno = 100%.

Quadro 6.3 - Objectivos de cada aluno em cada domínio (%), média¹ de objectivos da turma em cada domínio (%) e congruência entre o perfil de objectivos de cada aluno e o perfil da turma (C)

	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	C
A1	7	18	15	26	11	18	5	0.79
A2	5	26	6	26	32	3	2	0.80
A3	13	19	8	19	35	-	6	0.77
A4	3	17	20	34	12	3	11	0.85
A5	8	26	26	21	13	3	3	0.79
A6	5	16	9	25	28	13	4	0.83
A7	2	17	13	29	31	4	4	0.86
A8	1	12	19	34	24	6	4	0.89
A9	7	13	13	27	27	11	2	0.86
A10	10	29	16	25	12	2	6	0.80
A11	3	15	38	23	9	9	3	0.75
A12	3	30	21	19	21	4	2	0.87
A13	8	13	34	26	10	5	4	0.77
A14	7	23	21	30	15	4	-	0.89
A15	-	32	8	32	11	14	3	0.75
A16	5	13	11	41	26	-	4	0.85
A17	5	13	13	39	27	3	-	0.87
Média	5	19	17	29	21	6	3	

Nota: as percentagens foram calculadas com base num total de 1.052 indicadores de objectivos.

¹ Média ponderada

Como se pode observar no Quadro acima, no que se refere aos alunos no seu conjunto (média dos resultados da turma):

- O domínio D4 (actividades de trabalho) é o domínio que concentra maior quantidade de objectivos.

- Os domínios D1 (prazer), D6 (relacional) e D7 (disciplinar) concentram uma quantidade de objectivos praticamente irrelevante, havendo mesmo alunos com 0%.

- Os domínios D5 (avaliação), D2 (aprendizagem) e D3 (regras e rotinas), por esta ordem, agregam uma quantidade decrescente de objectivos.

A aplicação do teste de Friedman a estes resultados mostra que há diferenças significativas entre os resultados dos alunos nos diferentes domínios ($\chi^2=71.20$; $gl=6$; $p<0.001$).

Aplicámos o teste de Wilcoxon para a comparação dos resultados nos quatro domínios principais (D2, D3, D4 e D5), dois a dois. Os resultados mostram que há diferenças significativas entre os domínios D2 e D4 ($T=10$; $N=14$; $p<0.01$) e D3 e D4 ($T=15$; $N=17$; $p<0.01$)¹.

Considerando a distribuição dos objectivos de cada aluno pelos diferentes domínios, a observação do Quadro 6.3 revela que:

- Há 8 alunos cujos objectivos se centram principalmente em D4.
- Há 5 alunos cujos objectivos se centram principalmente em D5.
- Há 4 alunos cujos objectivos se centram principalmente em D2.
- Há 3 alunos cujos objectivos se centram principalmente em D3.
- Não há nenhum aluno cujos objectivos se centrem principalmente em D1, D6 ou D7.

Note-se que 3 alunos (A5, A9 e A15) apresentam dois tipos de objectivo principal.

¹Entre os domínios D4 e D5 o resultado da aplicação do teste de Wilcoxon é: $T=23.5$; $N=16$; $p<0.02$.

A avaliação da congruência entre o perfil individual de cada aluno e o perfil "médio" da turma revela que todos os alunos têm um perfil com congruência elevada com o perfil da turma.

Em síntese, quer considerando a turma no seu conjunto quer considerando o objectivo principal de cada um dos alunos, o domínio D4 é o domínio que mais se salienta no perfil de objectivos dos alunos. Os objectivos dos alunos centram-se sobretudo nos domínios D4, D5, D2 e D3, por esta ordem.

1.3.1.1- Tipos de objectivos em diferentes disciplinas

Avaliámos os objectivos dos alunos em diferentes disciplinas. No Quadro 6.4 apresentamos os resultados desta avaliação no que se refere aos quatro principais domínios de objectivos.

Quadro 6.4 - Objectivos dos alunos por domínio(%), nas diferentes disciplinas

	D2	D3	D4	D5
Disciplina 1	6	29	23	14
Disciplina 2	20	10	32	9
Disciplina 3	20	14	27	23
Disciplina 4	7	22	35	23
Disciplina 5	22	13	29	25
Disciplina 6	24	23	27	15

Como se pode observar, em cinco das seis disciplinas o principal tipo de objectivos dos alunos é D4 (realização de tarefas).

No sentido de comparar o perfil de objectivos dos alunos nas diferentes disciplinas avaliámos a congruência (C de Serafini) e semelhança configuracional (ES1 de Serafini) dos respectivos perfis.

Quadro 6.5 - Congruência (C) e semelhança configuracional (ES1) entre os perfis de tipos de objectivos dos dos alunos nas diferentes disciplinas

	Discpl.1	Discpl.2	Discpl.3	Discpl.4	Discpl.5	Discpl.6
Disciplina 1	1					
Disciplina 2	0.60/0.25	1				
Disciplina 3	0.61/0.25	0.76	1			
Disciplina 4	0.77	0.68/0.50	0.76	1		
Disciplina 5	0.56/0.25	0.74	0.94	0.68/0.75	1	
Disciplina 6	0.67/0.25	0.76	0.77	0.71	0.76	1

Apenas na disciplina 1 o perfil de objectivos dos alunos pode ser considerado como claramente distinto relativamente à maior parte das outras disciplinas.

1.3.2- Níveis de objectivos: sistema de categorização dos objectivos por nível

Avaliou-se a frequência relativa de objectivos de cada aluno em cada uma das três categorias consideradas. O número total de objectivos de cada aluno é variável. Assim, para poder comparar os alunos no que se refere à proporção de objectivos em cada um dos níveis considerámos: n total de objectivos de cada aluno =100%. Apresentam-se a seguir os resultados desta avaliação.

Quadro 6.6 - Objectivos de cada aluno em cada nível (%) e média¹ de objectivos da turma em cada nível (%)

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	M
1ºN	35	35	13	37	24	36	33	34	23	22	55	19	36	29	43	19	32	30
2ºN	59	58	64	37	54	44	50	45	55	54	30	43	44	42	38	69	48	51
3ºN	6	7	23	26	22	20	17	21	22	24	15	38	20	29	19	12	20	19

¹Média ponderada

Como se pode verificar no Quadro acima, no que se refere aos alunos no seu conjunto (média dos resultados da turma) o 2º nível (acção intencional) é o nível em que se concentra a maior parte dos objectivos. Segue-se, por ordem decrescente, o 1º nível (acção não-intencional) e finalmente o 3º nível (intenções).

A aplicação do teste de Friedman a estes resultados mostra que há diferenças significativas entre os resultados dos alunos nos diferentes níveis ($\chi^2=23,14$; $gl=2$; $p<0.001$).

Aplicámos o teste de Wilcoxon para a comparação dos resultados nos três níveis, dois a dois. Os resultados mostram que há diferenças significativas entre todos os pares: entre o 1º e o 2º níveis ($T=12$; $N=16$; $p<0.01$), entre o 1º e o 3º níveis ($T=19.5$; $N=16$; $p<0.01$) e entre o 2º e o 3º níveis ($T=0$; $N=17$; $p<0.01$).

Considerando a distribuição dos objectivos de cada aluno pelos três níveis:

- Há quinze alunos cujos objectivos são maioritariamente de 2º nível.
- Há três alunos cujos objectivos são maioritariamente de 1º nível.
- Não há nenhum aluno cujos objectivos sejam maioritariamente de 3º nível.

Note-se que 1 aluno (A4) apresenta uma proporção igual de objectivos de 1º e 2º níveis.

Em síntese, quer considerando a turma no seu conjunto quer considerando o nível de objectivos dominante de cada um dos alunos, os objectivos dos alunos centram-se no 2º nível.

1.3.3- Nível de objectivos em diferentes domínios

Avaliámos o nível de objectivos dominante em cada domínio, cujos resultados apresentamos no Quadro 6.7.

Quadro 6.7 - Objectivos de 1º, 2º e 3º níveis, nos diferentes domínios (%)

	D2	D3	D4	D5
Objectivos de 1º nível	-	42	52	20
Objectivos de 2º nível	70	37	40	62
Objectivos de 3º nível	30	21	8	18

Estes resultados evidenciam que o nível de objectivos dominante é diferente em diferentes domínios. A orientação dos alunos para os domínios D2 e D5 é sobretudo de 2º nível e para os domínios D3 e D4 é sobretudo de 1º nível.

1.4- Objectivos percebidos

Apresentam-se os resultados da avaliação dos objectivos percebidos pelos alunos em situação concreta de ensino/aprendizagem em sala de aula. Recorde-se que os objectivos percebidos foram categorizados em sete domínios, correspondentes aos domínios de categorização dos objectivos perseguidos pelos alunos. Avaliou-se a importância relativa de cada um dos domínios de objectivos percebidos e compararam-se os perfis de objectivos dos alunos com os perfis de objectivos percebidos dos alunos (Quadro 6.8).

Quadro 6.8 - Objectivos percebidos e objectivos perseguidos (%)

	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
Objectivos percebidos	10	12	21	16	26	5	10
Objectivos perseguidos	5	19	17	29	21	6	3

A aplicação do teste de Friedman aos objectivos percebidos revela diferenças significativas entre os diferentes domínios ($\chi^2=67,56$; $gl=6$; $p<0,001$)¹. Aplicámos o teste de Wilcoxon para a comparação dos resultados nos quatro domínios principais (D2, D3, D4 e D5), dois a dois. Os resultados revelaram diferenças significativas entre os domínios D4 e D5 ($T=9$; $N=17$; $p<0,01$), D2 e D3 ($T=19$; $N=17$; $p<0,01$) e D2 e D5 ($T=02$; $N=17$; $p<0,01$)².

A comparação entre o perfil de objectivos percebidos e o perfil de objectivos dos alunos revela que os alunos percebem sobretudo objectivos de avaliação e orientam-se sobretudo para objectivos de realização de tarefas.

1.5- Competência percebida

Com base na quantificação dos dados obtidos através da aplicação da grade de categorização da competência percebida às entrevistas de confronto ao aluno, classificámos os alunos em três grupos representando níveis progressivamente mais elevados de competência percebida (nível 1, nível 2 e nível 3). Apresentam-se a seguir os resultados desta classificação:

Nível 1- 8 alunos.

Nível 2- 6 alunos.

Nível 3- 3 alunos.

Cerca de metade dos alunos (8 alunos) percebem-se como incompetentes (nível 1) e apenas 3 alunos apresentam uma competência percebida elevada (nível 3)³.

¹Os resultados individuais dos alunos são apresentados no quadro 7 no anexo 3.

²Entre os domínios D2 e D4 e D3 e D5 não consideramos a diferença significativa, apesar de $p<0,05$.

³Os resultados individuais dos alunos são apresentados no Quadro 8 no anexo 3.

1.6- Padrões de motivação

Apresentam-se os resultados da avaliação de três tipos de padrão motivacional: "motivação académica", "intencionalidade" e "estrutura motivacional".

1.6.1- "Motivação académica"

Com base nos resultados relativos ao nível de "motivação para a realização", nível de orientação intrínseca, nível de orientação extrínseca, nível de objectivos de "aprendizagem" (D2) e nível de objectivos de "avaliação" (D5) classificámos os alunos em três grupos representando um nível progressivamente mais elevado de "motivação académica". Apresentam-se a seguir os resultados desta classificação:

Nível 1- 6 alunos

Nível 2 - 9 alunos

Nível 3 - 2 alunos¹

Verifica-se que cerca de metade dos alunos (9 alunos) apresenta um nível moderado de motivação académica e apenas dois alunos apresentam um nível elevado de motivação académica.

¹Os resultados individuais dos alunos são apresentados no anexo 3.

1.6.2- "Intencionalidade"

Com base nos resultados relativos à categorização dos objectivos dos alunos por nível, avaliámos a intencionalidade dos alunos em situação concreta de ensino/aprendizagem em sala de aula, classificando o funcionamento motivacional em três categorias: intencional, não-intencional /funcional e não-intencional/disfuncional.

Recorde-se que a intencionalidade foi definida como a proporção de objectivos de 2º nível relativamente à proporção de objectivos de 1º e de 3º níveis: $2^{\circ}n > 1^{\circ}n + 3^{\circ}n$ representa um funcionamento intencional; $2^{\circ}n < \text{ou} = 1^{\circ}n + 3^{\circ}n$ representa um funcionamento não-intencional. O funcionamento não-intencional foi ainda subdividido em funcional/disfuncional. A funcionalidade/disfuncionalidade foi operacionalmente definida como a proporção de objectivos de 1º nível relativamente aos objectivos de 3º nível: $1^{\circ}n / 3^{\circ}n$. Uma razão $1^{\circ}n > \text{ou} = 3^{\circ}n$ representa um funcionamento funcional e uma razão $1^{\circ}n < 3^{\circ}n$ representa um funcionamento disfuncional. No que se refere ao domínio 2, uma vez que não existe 1º nível (cf. metodologia), não se diferenciou o funcionamento não-intencional em funcional/disfuncional.

Apresentam-se a seguir os resultados da avaliação da intencionalidade nos planos do grupo-turma e dos alunos individualmente.

1.6.2.1-O grupo-turma

Avaliámos o tipo de intencionalidade dos alunos no seu conjunto (média da turma) relativamente a cada um dos domínios de objectivos dos alunos, cujos resultados se apresentam no Quadro 6.9.

Quadro 6.9 - Intencionalidade em cada domínio

	D2 (%)	D3 (%)	D4 (%)	D5 (%)
Objectivos de 1º nível	-	42	52	20
Objectivos de 2º nível	70	37	40	62
Objectivos de 3º nível	30	21	8	18
Intencionalidade	Int. (70)	N-int./F. (37)	N-int./F. (40)	Int. (62)

A avaliação da intencionalidade por domínio revela que nos domínios D2 e D5 o funcionamento é tipicamente intencional: a maior parte (70% e 62%, respectivamente) dos objectivos é de 2º nível. Nos domínios D3 e D4 o funcionamento é tipicamente não-intencional/funcional: apenas 37% e 40%, respectivamente, dos objectivos é de 2º nível; nestes domínios o funcionamento é do tipo não-intencional/funcional: há mais objectivos de 1º nível do que objectivos de 3º nível.

1.6.2.2- Os alunos: análise interindividual

Avaliámos a intencionalidade de cada aluno em cada um dos quatro domínios de objectivos. Apresentam-se os resultados relativos à análise interindividual: número de alunos classificados em cada categoria de intencionalidade, em cada um dos domínios¹.

¹ Como referimos na metodologia do estudo, a intencionalidade em cada domínio só foi avaliada para os sujeitos com um nível médio ou elevado de orientação relativa para o domínio. Os alunos com um nível baixo de orientação relativa para um determinado domínio foram classificados como 'desmotivados' para esse domínio.

Quadro 6.10 - Número de alunos classificados em cada categoria em cada domínio

	D2	D3	D4	D5
Desmotivados	6	5	3	8
Intencionais	7	3	3	7
Não-intencionais	4	9	11	2
- Funcionais	-	8	11	0
- Disfuncionais	-	1	0	2

Como se pode observar pela leitura do Quadro 6.10, nos domínios D3 (cumprimento de regras e rotinas) e D4 (actividades de trabalho académico) a maior parte dos alunos ou é desmotivada ou tem uma orientação não-intencional e é na categoria não-intencional que se situa a maior parte dos alunos. A penas um pequeno número de alunos é classificado, nestes domínios, como intencional. É nestes dois domínios que há maior número de alunos não-intencionais. Nos domínios D2 (aprendizagem) e D5 (avaliação) a maior parte dos alunos ou é desmotivada ou tem uma orientação intencional e os alunos distribuem-se de forma equivalente entre estas duas categorias. Apenas um pequeno número de alunos é classificado, nestes domínios, como não-intencional. Corroborando estes resultados, é nestes dois domínios que há maior número de alunos intencionais.

De entre os alunos motivados, é no domínio D2 e D5 que há mais alunos intencionais e nos domínios D3 e D4 que há menos alunos intencionais. Nos domínios D2 e D5 o número de alunos intencionais é maior que o número de alunos não-intencionais. Nos domínios D3 e D4 o número de alunos não-intencionais é muito maior do que o número de alunos intencionais.

Em síntese, nos domínios 2 e 5 há mais alunos orientados intencionalmente do que orientados de forma não-intencional e nos domínios 3 e 4 há muito poucos alunos orientados intencionalmente e muitos alunos orientados de forma não-intencional.

No que se refere à funcionalidade/disfuncionalidade, são poucos os alunos disfuncionais em qualquer dos domínios.

No domínio D5 não há alunos não-intencionais/funcionais. Os alunos classificados como não-intencionais são disfuncionais. Ou seja, neste domínio os alunos ou são intencionais ou são disfuncionais.

Nos domínios D3 e D4 os alunos classificados como não-intencionais (9 alunos e 11 alunos respectivamente) são na sua grande maioria funcionais (8 e 11 alunos, respectivamente).

Em todos os domínios os alunos são na sua maioria funcionais: não-intencionais nos domínios 3 e 4 e intencionais nos domínios 2 e 5.

Em síntese, o funcionamento dos alunos em situação de aula é pouco intencional. Duas das principais dimensões do processo de ensino/aprendizagem orientadoras da motivação dos alunos (regras e rotinas e actividades de trabalho académico) favorecem um funcionamento não-intencional e as outras duas (aprendizagem e avaliação) favorecem um funcionamento mais intencional.

1.6.2.3- Os alunos: análise intraindividual

Com base na classificação de cada aluno quanto à intencionalidade em cada domínio, classificaram-se os alunos em três padrões de intencionalidade, representando uma intencionalidade de qualidade progressivamente mais elevada e positiva: padrão 1 (intencionalidade baixa), padrão 2 (intencionalidade moderada) e padrão 3 (intencionalidade elevada).

No padrão 3 foram incluídos os alunos que são intencionais em todos ou na maior parte dos domínios para que se orientam. Isto é, ou são desmotivados para o domínio ou quando se orientam para um domínio são de forma geral intencionais.

No padrão 2 foram incluídos os alunos que apresentam um número equivalente de orientações intencionais e não intencionais. Incluem-se também os alunos que apesar de terem uma maioria de orientações intencionais, apresentam pelo menos uma orientação disfuncional.

No padrão 1 foram incluídos os alunos que são não-intencionais na maioria dos domínios para que se orientam. Incluem-se também os alunos que apesar de terem um número equivalente de orientações intencionais e não-intencionais apresentam pelo menos uma orientação disfuncional.

Apresentam-se a seguir os resultados desta classificação.

Quadro 6.11 - Classificação da intencionalidades dos alunos

	D2	D3	D4	D5	Intencionalidade
A1	intencional	N-int/F	N-int/F	Desmotiv.	Baixa
A2	Intencional	Desmotiv.	N-int/F	Intencional	Elevada
A3	Intencional	Desmotiv.	Desmotiv.	Intencional	Elevada
A4	Intencional	N-int/F	N-int/F	Desmotiv.	Baixa
A5	Intencional	<i>N-int/D</i>	Desmotiv.	Desmotiv.	Baixa
A6	N-int/F	Desmotiv.	N-int/F	Intencional	Baixa
A7	N-int/F	Intencional	N-int/F	Intencional	Moderada
A8	Desmotiv.	Intencional	N-int/F	<i>N-int/D</i>	Baixa
A9	Desmotiv.	Intencional	N-int/F	Intencional	Elevada
A10	Intencional	N-int/F	N-int/F	Desmotiv.	Baixa
A11	Desmotiv.	N-int/F	N-int/F	Desmotiv.	Baixa
A12	N-int/F	N-int/F	Desmotiv.	<i>N-int/D</i>	Baixa
A13	Desmotiv.	N-int/F	N-int/F	Desmotiv.	Baixa
A14	N-int/F	N-Int/F	Intencional	Desmotiv.	Baixa
A15	Intencional	Desmotiv.	N-int/F	Desmotiv.	Moderada
A16	Desmotiv.	Desmotiv.	Intencional	Intencional	Elevada
A17	Desmotiv.	N-int/F	N-int/F	Intencional	Baixa

Como se pode observar pela leitura do Quadro acima apresentado, há 11 alunos com baixa intencionalidade, ou seja, a maior parte dos alunos são total ou maioritariamente não-intencionais nos domínios para que se orientam e alguns

destes alunos são disfuncionais em pelo menos um dos domínios para que se orientam. Há 2 alunos com uma intencionalidade moderada e apenas 4 alunos com intencionalidade elevada, ou seja, total ou maioritariamente intencionais nos domínios para que se orientam e não disfuncionais em nenhum dos domínios.

1.6.3- Tipos de estrutura motivacional: *objectivos de "aprendizagem" versus objectivos de "avaliação" e competência percebida*

Com base nos resultados relativos à proporção de *objectivos de "aprendizagem"* (D2) *versus* proporção de *objectivos de "avaliação"* (D5) e nível de competência percebida, classificámos os alunos em dois padrões representando estruturas motivacionais qualitativamente distintas: padrão 2 (estrutura negativa) e padrão 3 (estrutura positiva). Através da introdução dos resultados relativos ao nível de "motivação académica", definimos o padrão 1 (desmotivados)¹. Apresentam-se a seguir os resultados desta classificação.

Quadro 6.12 - Alunos classificados em cada padrão de estrutura motivacional

D2 vs D5	Competência Percebida	"Motivação académica"	Padrão
D2- A1, A4, A5, A10, A11, A12, A13, A14, A15	1- A4, A13, A11, A15	1- A11, A15	Desmotivado
		2/3- A4, A13	Negativo
	2/3- A1, A5, A10, A12, A14	1- A1	Desmotivado
		2/3- A5, A10, A12, A14	Positivo
D5- A2, A3, A6, A7, A8, A9, A16, A17	1/2- A2, A6, A8, A9, A16, A17	1- A2, A8, A9	Desmotivado
		2/3- A6, A16, A17	Negativo
	3- A3, A7	1-	Desmotivado
		2/3- A3, A7	Positivo

¹Nível de "motivação académica"= 1.

A análise do Quadro atrás apresentado revela que 10 alunos (5 dos quais desmotivados) foram classificados no padrão de estrutura negativa e 7 alunos (1 desmotivado) foram classificados no padrão de estrutura positiva.

Dos dez (10) alunos com estrutura negativa, cinco (5) são desmotivados e dos sete (7) alunos com estrutura positiva apenas um (1) é desmotivado.

Em síntese, o número de alunos em cada padrão é:

Padrão 1: 6 alunos

Padrão 2: 5 alunos

Padrão 3: 6 alunos

2- Características de motivação dos alunos em diferentes níveis de aproximação à situação concreta de ensino/aprendizagem, em sala de aula

As características de motivação dos alunos foram avaliadas em diferentes níveis de aproximação à situação concreta de ensino/aprendizagem em sala de aula: 1º nível de aproximação, 2º nível de aproximação e 3º nível de aproximação. A "motivação para a realização" e orientação intrínseca/extrínseca foram avaliadas nos três níveis de aproximação e as restantes características de motivação dos alunos foram avaliadas apenas nos dois níveis de aproximação mais próximos da situação concreta. 2º e 3º níveis de aproximação. Apresentam-se a seguir os resultados da comparação de cada característica de motivação dos alunos nos diferentes níveis de aproximação.

2.1- "Motivação para a realização" ("n ach")

Avaliou-se a "motivação para a realização" dos alunos em três níveis sucessivos de aproximação à situação concreta de aula.

No 1º nível de aproximação, o mais distante da situação de aula, avaliou-se a motivação para a realização através da escala "n ach." do questionário de motivação para a realização de Hermans (PMT-K), versão portuguesa de Fontaine, 1982). No 2º nível de aproximação a "motivação para a realização" foi avaliada através da aplicação da grade de categorização da "motivação para a realização" às entrevistas iniciais aos alunos (EIA) e no 3º nível de aproximação, o mais próximo da situação de aula, através da aplicação desta mesma grade às entrevistas de confronto ao aluno (ECA). Com base nos resultados da quantificação dos dados assim obtidos, os alunos foram classificados, em cada nível de aproximação, em três grupos representando um nível de "motivação para a realização" progressivamente mais elevado: nível 1 (baixa "motivação para a realização"), nível 2 ("motivação para a realização" moderada) e nível 3 (elevada "motivação para a realização"). Os procedimentos utilizados para a definição dos três grupos foram os descritos anteriormente. Apresentam-se a seguir os resultados destas classificações e da sua comparação.

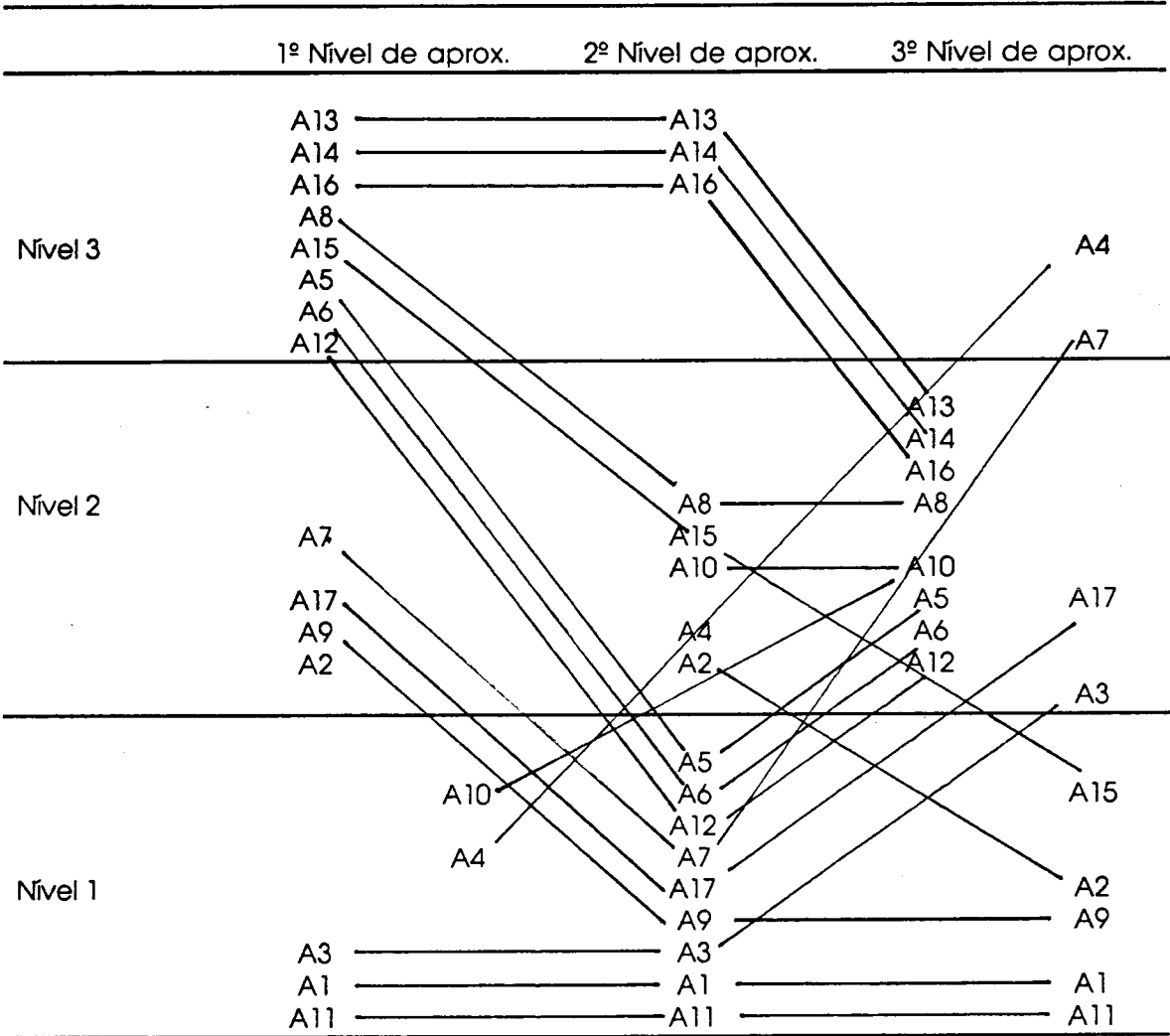
Quadro 6.13 - Número de alunos em cada nível de motivação para a realização, em cada nível de aproximação

	1º Nível de aprox.	2º Nível de aprox.	3º Nível de aprox.
Nível 1	5	9	5
Nível 2	4	5	10
Nível 3	8	3	2

A aplicação do teste de Friedman a estes resultados mostra que não há diferenças significativas entre os resultados dos alunos nos diferentes níveis de

aproximação ($p>0.05$). O Quadro 6.14 representa os movimentos dos alunos ao longo dos três níveis de aproximação.

Quadro 6.14 - Mudança e manutenção do nível de "motivação para a realização" de cada aluno, entre os níveis de aproximação



Do 1º nível de aproximação para o 2º nível de aproximação cerca de metade dos alunos (8 alunos) diminui o grau de motivação para a realização, 7 alunos mantêm o mesmo nível de "motivação para a realização" e 2 alunos sobem o nível de "motivação para a realização". Comparando o 1º nível de aproximação com o 3º nível de aproximação no que se refere a esta variável, a análise do Quadro 6.14 revela que 10 alunos descem, 3 alunos mantêm e 4 alunos sobem o nível de "motivação para a realização". Finalmente, comparando o 2º nível de aproximação com o 3º nível de aproximação no que se refere a esta variável, a

análise deste Quadro revela que 5 alunos descem, 5 alunos mantêm e 7 alunos sobem o nível de "motivação para a realização". No 3º níveis verifica-se uma tendência dos alunos para se concentrarem no nível moderado de "motivação para a realização".

2.2- Orientação intrínseca/extrínseca

Avaliou-se a orientação intrínseca/extrínseca dos alunos em três níveis sucessivos de aproximação à situação concreta de aula.

No 1º nível de aproximação, o mais distante da situação de aula, avaliou-se a orientação intrínseca/extrínseca através da versão portuguesa da escala de escala de orientação intrínseca *versus* extrínseca de Harter. No 2º nível de aproximação a orientação intrínseca/extrínseca foi avaliada através da aplicação da grade de categorização da orientação intrínseca/extrínseca às entrevistas iniciais aos alunos (EIA) e no 3º nível de aproximação, o mais próximo da situação de aula, através da aplicação desta mesma grade às entrevistas de confronto ao aluno (ECA). Com base nos resultados da quantificação dos dados assim obtidos, os alunos foram classificados, em cada nível de aproximação, num contínuo de orientação intrínseca *versus* extrínseca. Por outro lado, os alunos foram classificados quanto ao nível de orientação intrínseca e nível de orientação extrínseca independentemente, com base nos dados obtidos através das entrevistas (ou seja, no 2º e 3º níveis de aproximação). Apresentam-se a seguir os resultados destas classificações e da sua comparação entre níveis de aproximação.

2.2.1- Orientação intrínseca versus extrínseca

Classificámos os alunos como intrínsecos versus extrínsecos em cada nível de aproximação. Apresentam-se a seguir os resultados desta classificação e da sua comparação entre níveis de aproximação

Quadro 6.15 - Número de alunos em cada categoria

	1º Nível aprox.	2º Nível aprox.	3º Nível aprox.
Orientação Intrínseca	13	9	5
Orientação Extrínseca	4	8	12

A aplicação do teste Q de Cochram a estes resultados mostra que há diferenças significativas entre os resultados dos alunos nos diferentes níveis de aproximação ($Q=12$; $gl=2$; $p<0.01$). Aplicámos o teste dos sinais para a comparação dos resultados nos três níveis de aproximação, dois a dois. Entre o 1º e 2º níveis de aproximação e o 2º e 3º níveis de aproximação a maior parte dos alunos (13 alunos) apresenta o mesmo resultado¹. Os quatro alunos que mudam o tipo de orientação fazem-no no sentido de uma orientação intrínseca para uma orientação extrínseca. Entre o 1º e o 3º níveis de aproximação há diferenças significativas ($N=8$; $p<0.04$). Estas diferenças vão no sentido de um número progressivamente maior de alunos extrínsecos à medida que nos aproximamos da situação concreta de sala de aula.

¹Nestes casos não é aplicável o teste estatístico.

Quadro 6.16 - Mudança e manutenção do tipo de orientação de cada aluno, entre os três níveis de aproximação

	Escala Harter	EIA	ECA
Orient. Intr.	A2	A2	A2
	A5	A5	A5
	A9	A9	A9
	A14	A14	A14
	A16	A16	A16
	A8	A8	
	A12	A12	
	A13	A13	
	A17	A17	
	A1		
	A3		
	A6		
	A15		
Orient. Extr.		A1	A1
		A3	A3
		A6	A6
		A15	A15
			A8
			A12
			A13
			A17
	A4	A4	A4
	A7	A7	A7
	A10	A10	A10
	A11	A11	A11

O sentido das mudanças é absolutamente consistente. À medida que nos aproximamos da situação concreta de sala de aula (3º nível de aproximação), os alunos assumem uma orientação progressivamente mais extrínseca. Do 1º nível de aproximação para o 2º nível de aproximação 4 alunos deslocam-se do polo intrínseco para o extrínseco e nenhum no sentido inverso. Do 2º nível de aproximação para o 3º nível de aproximação 4 alunos deslocam-se do polo intrínseco para o extrínseco e nenhum no sentido inverso. Do 1º para o 3º níveis de aproximação 8 alunos deslocam-se do polo intrínseco para o polo extrínseco e nenhum em sentido inverso.

2.2.2- Nível de orientação intrínseca e nível de orientação extrínseca

Relativamente a cada tipo de orientação (intrínseca e extrínseca), em cada nível de aproximação, classificámos os alunos em três grupos, representando níveis de orientação progressivamente mais elevados (nível 1, nível 2 e nível 3). Apresentam-se a seguir os resultados desta classificação e da sua comparação entre níveis de aproximação¹.

Quadro 6.17 - Alunos em cada nível de orientação intrínseca e de orientação extrínseca, em cada um dos dois níveis de aproximação²

	Orientação Intrínseca		Orientação Extrínseca	
	2º Nível aprox.	3º Nível aprox.	2º Nível aprox.	3º Nível aprox.
Nível 1	A1, A2, A3, A4, A6, A7, A9, A10, A11, A12, A15	A1, A2, A6, A8, A9, A11, A13, A15, A17	A2, A5, A6, A8, A9, A12, A13, A14, A17	A2, A8, A9
Nível 2	A5, A8, A14, A16, A17	A3, A4, A5, A7, A10, A12, A16	A1, A3, A4, A10, A16	A1, A10, A11, A13, A14, A16
Nível 3	A13	A14	A7, A11, A15	A3, A4, A5, A6, A7, A12, A15, A17

No que se refere ao nível de orientação intrínseca, como se pode verificar pela leitura do Quadro 6.17, apenas um aluno apresenta um nível elevado (nível 3) de orientação intrínseca, quer no 2º quer no 3º nível de aproximação. Em ambos os níveis de aproximação a maior parte dos alunos apresenta um nível baixo (nível 1) de orientação intrínseca (11 alunos e 9 alunos, respectivamente). A aplicação do teste de Wilcoxon a estes resultados mostra que não há diferenças significativas no

¹A comparação refere-se apenas ao 2º e 3º níveis de aproximação (Cf. capítulo 5).

²Os resultados individuais dos alunos são apresentados no quadro 3 no anexo 3.

nível de motivação intrínseca dos alunos entre os dois níveis de aproximação ($p>0.05$).

No que se refere ao nível de orientação extrínseca, no 2º nível de aproximação a maior parte dos alunos (9 alunos) apresenta um nível baixo (nível 1) de orientação extrínseca e no 3º nível de aproximação apenas 3 alunos apresentam um nível baixo de orientação extrínseca. A aplicação do teste de Wilcoxon a estes resultados mostra que há diferenças significativas no nível de motivação extrínseca dos alunos entre os dois níveis de aproximação ($T=3$; $N=9$; $p<0.02$).

Quer no 2º nível de aproximação quer no 3º nível de aproximação há alunos simultaneamente pouco intrínsecos e pouco extrínsecos (orientação intrínseca 1/orientação extrínseca 1): 4 alunos no 2º nível de aproximação e 3 alunos no 3º nível de aproximação. Em contraste, não há nenhum aluno simultaneamente muito intrínseco e muito extrínseco (orientação intrínseca 3/orientação extrínseca 3) em nenhum dos níveis de aproximação. Nem no 2º nível de aproximação nem no 3º nível de aproximação há alunos simultaneamente muito intrínsecos e pouco extrínsecos (orientação intrínseca 3/orientação extrínseca 1). Há 4 alunos simultaneamente muito extrínsecos e pouco intrínsecos (orientação extrínseca 3/orientação intrínseca 1) no 2º nível de aproximação e 2 alunos nestas condições no 3º nível de aproximação.

2.3- Objectivos

Avaliaram-se os objectivos dos alunos em dois níveis sucessivos de aproximação à situação concreta de aula: 2º nível de aproximação e 3º nível de aproximação, através da aplicação das grades de categorização dos objectivos por domínio e por nível às entrevistas iniciais ao aluno (2º nível de aproximação) e às entrevistas de confronto ao aluno (3º nível de aproximação). Com base na quantificação dos dados obtidos pela aplicação das grades quantificámos a

28.2

proporção de objectivos de cada aluno em cada uma das categorias que constituem as respectivas grades e comparámos estes resultados nos dois níveis de aproximação. Apresentam-se a seguir os resultados destas comparações entre níveis de aproximação.

2.3.1- Tipos de objectivos

Apresentam-se a seguir os resultados da comparação dos tipos de objectivos dos alunos (grade de categorização dos objectivos por domínio) nos dois níveis de aproximação à situação concreta de sala de aula.

Quadro 6.18 - Objectivos dos alunos em cada domínio (%): comparação entre o 2º e 3º níveis de aproximação

	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
2º Nível de aprox.	3	19	32	15	23	5	3
3º Nível de aprox.	5	19	17	29	21	6	3

Tal como no 3º nível de aproximação, no 2º nível de aproximação os objectivos 1, 6 e 7 têm uma expressão muito pequena. Assim, calculámos o índice de congruência entre os perfis constituídos pelos resultados da turma nos 4 principais domínios de objectivos (D2, D3, D4 e D5): $C = 0,68$ (congruência moderada). O índice de semelhança configuracional é $= 0,25$. Este resultado representa uma baixa semelhança configuracional derivada da inversão de posições entre os domínios 3 e 4 : no 2º nível de aproximação o domínio D3 está em 1º lugar e o domínio D4 em 4º lugar e no 3º nível de aproximação estas posições invertem-se.

Aplicámos o teste de Wilcoxon para a comparação dos resultados dos alunos em cada um dos quatro domínios, nos dois níveis de aproximação. Os resultados mostram que há diferenças significativas entre o 2º e o 3º níveis de

aproximação no que se refere aos domínios D3 ($T=7$; $N=16$; $p<0.01$) e D4 ($T=17$; $N=17$; $p<0.01$).

Em resumo, a principal diferença verificada refere-se aos domínio 3 e 4.

Avaliámos o índice de congruência e o índice de semelhança configuracional entre os dois perfis de objectivos de cada aluno: perfil obtido no 2º nível de aproximação e perfil obtido no 3º nível de aproximação. O Quadro que se segue apresenta os resultados desta avaliação.

Quadro 6.19 - Índices de congruência e de semelhança configuracional entre os perfis de objectivos de cada aluno nos dois níveis de aproximação.

	Congruência (C)	Semelhança configuracional (ES1)
A1	Moderada (0,64)	Moderada (0,50)
A2	Moderada (0,53)	Baixa (0,25)
A3	Moderada (0,62)	Baixa (0,25)
A4	Moderada (0,55)	Baixa (0,25)
A5	Elevada (0,80)	-
A6	Moderada (0,61)	Moderada (0,50)
A7	Elevada (0,86)	-
A8	Moderada (0,53)	Baixa (0,25)
A9	Praticamente perfeita (0,94)	-
A10	Moderada (0,63)	Baixa (0,37)
A11	Elevada (0,81)	-
A12	Elevada (0,72)	-
A13	Moderada (0,54)	Moderada (0,40)
A14	Moderada (0,62)	Baixa (0,25)
A15	Baixa (0,39)	-
A16	Moderada (0,48)	Baixa (0,25)
A17	Moderada (0,51)	Praticamente nula (0)

Como se pode verificar a maior parte dos alunos (9 alunos) apresenta um perfil caracteristicamente diferente no 2º e 3º níveis de aproximação. Cinco (5) alunos apresentam um perfil altamente congruente nos dois níveis de aproximação.

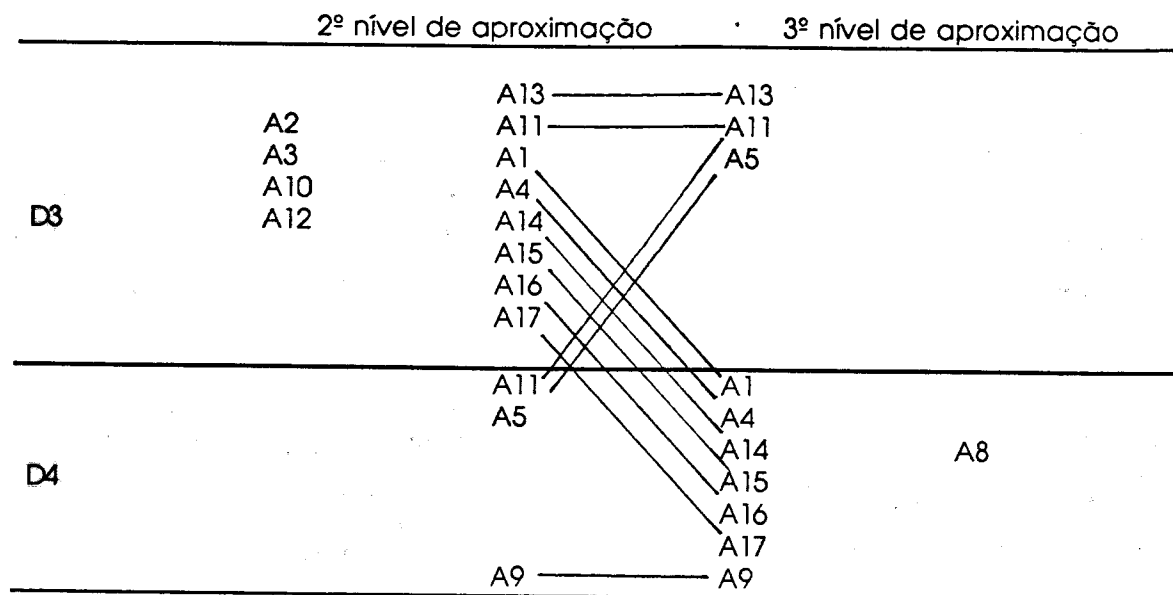
O Quadro 6.20 apresenta os resultados de uma análise comparativa entre o principal tipo de objectivo de cada aluno no 2º nível de aproximação e o seu principal tipo de objectivo no 3º nível de aproximação.

Quadro 6.20 - Número de alunos com objectivo principal em cada um dos domínios: comparação entre o 2º e 3º níveis de aproximação.

	D2	D3	D4	D5
2º Nível de aproximação	1	12	3	3
3º Nível de aproximação	4	3	8	5

A comparação dos focos de orientação (objectivo principal) dos alunos nos dois níveis de aproximação permite verificar que as diferenças observáveis no plano da turma se devem de facto a uma mudança individual da orientação principal dos alunos. Assim, como pode ver-se no Quadro 6.20, no 2º nível de aproximação o número de alunos focados no domínio D3 é muito maior do que no 3º nível de aproximação e o número de alunos focados no domínio D4 muito menor. O domínio D3 é parece ser em grande parte substituído pelo domínio D4 como orientador principal dos alunos em situação concreta de sala de aula.¹ A análise do Quadro 6.21 permite observar que também no que se refere às mudanças de orientação principal de cada aluno individualmente o domínio 4 parece substituir o domínio 3

¹O número total de alunos em cada nível de aproximação é = 17. Assim, no 2º Nível de aproximação há dois alunos incluídos em dois domínios de objectivos: um aluno incluído em D2 e D3 e uma aluno incluído em D3 e D4. No 3º nível de aproximação há três alunos incluídos em dois domínios de objectivos: um aluno incluído em D2 e D3, um aluno incluído em D2 e D4 e um aluno incluído em D4 e D5.

Quadro 6.21 - Mudanças no foco principal de orientação (D3/D4)

Seis alunos mudaram o foco principal de orientação de D3 para D4.

2.3.2- Níveis de objectivos

Apresentam-se a seguir os resultados da comparação dos níveis de objectivos dos alunos (grade de categorização dos objectivos por nível) nos dois níveis de aproximação à situação concreta de sala de aula.

Quadro 6.22 - Objectivos de 1º, 2º e 3º níveis (%) e número de alunos com orientação predominante em cada categoria: comparação entre o 2º (EIA) e 3º (ECA) níveis de aproximação

	Obj. de 1º nível	Obj. de 2º nível	Obj. de 3º nível
2º Nível aprox.	26% (1)	46% (14)	28% (3)
3º Nível aprox.	30% (3)	51% (15)	19% (0)

Calculámos o índice de congruência entre os perfis constituídos pelos resultados da turma nos três níveis de objectivos: $C = 0,89$ (congruência elevada).

Em ambos os níveis de aproximação a maior parte dos alunos tem objectivos sobretudo de 2º nível.¹

2.4- Objectivos percebidos

Apresentam-se os resultados da comparação entre os objectivos percebidos pelos alunos no 2º e 3º níveis de aproximação.

Quadro 6.23 - Objectivos percebidos (%): comparação entre o 2º e o 3º níveis de aproximação

	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
2º Nível aprox.	6	10	21	18	31	4	10
3º Nível aprox.	10	12	21	16	26	5	10

Os dois perfis de objectivos apresentam elevada congruência ($C=0,89$) e o mesmo foco principal (D5).

2.5- Competência percebida

Avaliou-se o nível de competência percebida dos alunos nos dois níveis de aproximação à situação concreta de aula (2º e 3º níveis de aproximação). Apresentam-se a seguir os resultados da comparação entre a competência percebida no 2º nível de aproximação e no 3º nível de aproximação.

¹No 2º nível de aproximação um aluno (A12) apresenta uma proporção igual de objectivos de 2º e 3º níveis e no 3º nível de aproximação um aluno (A4) apresenta uma proporção igual de objectivos de 1º e 2º níveis.

Quadro 6.24 - Número de alunos em cada nível de competência percebida: comparação entre o 2º e 3º níveis de aproximação.

	2º Nível aprox.	3º Nível aprox.
Nível 1	4	8
Nível 2	6	6
Nível 3	7	3

A aplicação do teste de Wilcoxon aos resultados individuais dos alunos¹, mostra que as diferenças entre os níveis de aproximação são significativas ($T=16$; $N=17$; $p<0.01$) Em situação concreta de ensino/aprendizagem em sala de aula a competência percebida dos alunos é menor.

2.6- Padrões de motivação

Apresentam-se os resultados da comparação da "motivação académica", da intencionalidade e da estrutura motivacional dos alunos entre os níveis de aproximação.

2.6.1- "Motivação académica"

Avalou-se o nível de "motivação académica" dos alunos nos dois níveis de aproximação à situação concreta de sala de aula (2º e 3º níveis de aproximação). Apresentam-se os resultados da comparação entre a "motivação académica" no 2º nível de aproximação e no 3º nível de aproximação.

¹ Os resultados individuais de cada alunos são apresentados no quadro 8 no anexo 3.

Quadro 6.25 - Número de alunos em cada nível de "motivação acadêmica": comparação entre o 2º e 3º níveis de aproximação.

	Nível 1	Nível 2	Nível 3
2º Nível aprox.	9	5	3
3º Nível aprox.	6	9	2

A aplicação do teste de Wilcoxon revela que as diferenças não são significativas ($p > 0.05$).

2.6.2- "Intencionalidade"

Avaliou-se a intencionalidade no 2º e 3º níveis de aproximação. Apresentam-se os resultados da comparação da intencionalidade nos dois níveis de aproximação, nos planos do grupo-turma e dos alunos individualmente.

2.6.2.1- O grupo-turma

Avaliou-se a intencionalidade dos alunos em cada um dos quatro domínios principais nos dois níveis de aproximação. Apresentam-se os resultados da comparação destes resultados nos dois níveis de aproximação.

Quadro 6.26 - Intencionalidade em cada domínio: comparação entre o 2º e 3º níveis de aproximação (%).

	D2	D3	D4	D5
Objectivos de 1º nível				
2º Nível aprox.	-	33	54	16
3º Nível aprox.	-	42	52	20
Objectivos de 2º nível				
2º Nível aprox.	79	24	40	59
3º Nível aprox.	70	37	40	62
Objectivos de 3º nível				
2º Nível aprox.	21	43	6	25
3º Nível aprox.	30	21	8	18
INTENCIONALIDADE				
2º Nível aprox.	Int. (79)	N-Int/D. (24)	N-Int/F. (40)	Int. (59)
3º Nível aprox.	Int. (70)	N-Int/F. (37)	N-Int/F. (40)	Int. (62)

Os alunos quer no 2º quer no 3º níveis de aproximação apresentam um funcionamento tipicamente intencional nos domínios D2 e D5 e um funcionamento tipicamente não intencional nos domínios D3 e D4. No 2º nível de aproximação o funcionamento no domínio D3 é não-intencional/disfuncional.

2.6.2.2- Os alunos: análise interindividual

Avaliou-se a intencionalidade de cada aluno em cada um dos quatro domínios de objectivos, em dois níveis de aproximação (2º e 3º níveis de aproximação). Apresentam-se os resultados da comparação da análise inter-individual nos dois níveis de aproximação.

Quadro 6.27 - Número de alunos classificados em cada categoria em cada domínio: comparação entre o 2º e 3º níveis de aproximação

	Desmotiv.	Intencionais	N-Int./F.	N-Int/D.
D2				
2º Nível de aproximação	2	15	0	-
3º Nível de aproximação	6	7	4	-
D3				
2º Nível de aproximação	3	1	5	8
3º Nível de aproximação	5	3	8	1
D4				
2º Nível de aproximação	5	5	7	0
3º Nível de aproximação	3	3	11	0
D5				
2º Nível de aproximação	5	8	3	1
3º Nível de aproximação	8	7	0	2

A análise do Quadro 6.27 permite observar diferenças sobretudo nos domínios D2 e D3: no domínio D2 há menos alunos intencionais e no domínio D3 há menos alunos disfuncionais, no 3º nível de aproximação.

2.6.2.3- Os alunos: análise intraindividual

Classificámos os alunos em três padrões de intencionalidade em cada nível de aproximação (2º e 3º níveis de aproximação). Apresentam-se a seguir os resultados da comparação dos padrões de intencionalidade em cada nível de aproximação.

Quadro 6.28 - Número de alunos em cada padrão de intencionalidade: comparação entre o 2º e 3º níveis de aproximação.

	2º Nível aprox.	3º Nível aprox.
Padrão 1 Intencionalidade negativa	7	11
Padrão 2 Intencionalidade positiva/moderada	5	2
Padrão 3 Intencionalidade positiva/elevada	5	4

A aplicação do teste de Wilcoxon mostra que as diferenças não são significativas ($p > 0.05$).

2.6.3- Tipos de estrutura motivacional: objectivos de "aprendizagem" versus objectivos de "avaliação" e competência percebida

Comparámos o padrão de estrutura motivacional dos alunos nos dois níveis de aproximação (2º e 3º níveis de aproximação), cujos se apresentam a seguir.

Quadro 6.29 - Número de alunos em cada padrão de estrutura motivacional: comparação entre o 2º e 3º níveis de aproximação

	Padrão positivo	Padrão negativo
2º Nível de aproximação	10 (5 desmotivados)	7 (4 desmotivados)
3º Nível de aproximação	7 (1 desmotivado)	10 (5 desmotivados)

A aplicação do teste de Wilcoxon revela que as diferenças não são significativas ($p > 0.05$)¹.

¹Para a aplicação deste teste cotamos os padrões: padrão positivo =2, padrão desmotivado=1 e padrão negativo =0.

3-Objectivos dos alunos e objectivos dos professores

3.1- Objectivos dos professores

Apresentam-se resultados da classificação dos objectivos dos professores por domínio, no 2º e no 3º níveis de aproximação à situação concreta de ensino/aprendizagem em sala de aula. A apresentação destes resultados destina-se a possibilitar a comparação dos objectivos dos alunos com os objectivos dos professores.

Avaliou-se a proporção relativa de objectivos dos professores em cada uma das 7 categorias consideradas. Com base na frequência de objectivos de cada tipo em cada entrevista (EIP e ECP) calculou-se a percentagem de objectivos em cada categoria.

Apresentam-se os resultados da avaliação dos objectivos individuais de cada professor em situação concreta de ensino/aprendizagem em sala de aula (3º nível de aproximação).

Quadro 6.30 - Objectivos de cada professor em cada domínio no 3º nível de aproximação (%)

	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
Professor 1	-	9	67	9	10	-	5
Professor 2	2	35	42	7	9	-	5
Professor 3	-	12	50	22	15	-	1
Professor 4	2	14	51	27	6	-	-
Professor 5	9	44	28	13	4	4	3
Professor 6	1	57	28	3	7	2	2
Média	3	36	38	10	8	2	3

Nota: n total de de objectivos=618=100%

Como se pode observar é nos domínios 3 (adequação às regras e rotinas) e 2 (aprendizagem) que se concentram a maior parte dos objectivos dos professores. A percentagem de objectivos dos domínios 1 (prazer), 6 (relacional) e 7 (disciplinar) é praticamente irrelevante. Há 2 professores cujo objectivo principal é a aprendizagem dos alunos (D2). Há 4 professores cujo objectivo principal é a adequação dos alunos às regras e rotinas (D3). A aplicação do teste de Friedman aos objectivos dos professores no 3º nível de aproximação mostra que as diferenças entre domínios são significativas ($\chi^2=28.28$; $gl=6$; $P<0.01$)¹.

Quadro 6.31 - Objectivos em cada domínio (%), no 2º e 3º níveis de aproximação e média² dos objectivos dos professores em cada domínio

	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
2º Nível aprox.	6	37	34	9	4	5	5
3º Nível aprox.	3	36	38	10	8	2	3

Calculámos o coeficiente de congruência (C de Serafini) entre os perfis constituídos pelos objectivos dos professores nos 2º e 3º níveis de aproximação: $C=0.92$. Há uma congruência praticamente perfeita entre ambos os perfis. A semelhança configuracional não foi calculada quer porque a congruência é extremamente elevada quer porque é evidente a semelhança das distribuições pelos diferentes tipos de objectivos.

¹Os resultados individuais dos professores são apresentados no quadro 12 no anexo 3.

²Média ponderada

3.2- Comparação entre os objectivos dos professores e os objectivos dos alunos

Os dois Quadros que a seguir se apresentam permitem comparar os tipos de objectivos dos professores com os tipos de objectivos dos alunos, em cada um dos dois níveis de aproximação¹.

Quadro 6.32 - Objectivos dos professores e dos alunos em cada domínio (%), no 2º nível de aproximação

	D2	D3	D4	D5
Professores	37	34	9	4
Alunos	19	32	15	23

A congruência entre os dois perfis de objectivos é moderada ($C=0.63$), e a semelhança configuracional é moderada ($ES1=0.50$).

Quadro 6.33 - Comparação entre os objectivos dos professores e os objectivos dos alunos em cada domínio (%), no 3º nível de aproximação

	D2	D3	D4	D5
Professores	36	38	10	8
Alunos	19	17	29	21

A congruência entre os dois perfis de objectivos é moderada ($C=0.53$), e a semelhança configuracional é praticamente nula ($ES1=0$).

A principal diferença refere-se a que os professores dão grande ênfase à adequação (D3) e à aprendizagem (D2) e os alunos dão menor ênfase à aprendizagem e adequação e maior ênfase à realização de tarefas (D4) e à avaliação (D5).

¹A análise refere-se aos quatro principais domínios de objectivos (objectivos D2, D3, D4 e D5).

3.2.1- Objectivos do professor e dos alunos em cada disciplina

No sentido de analisar as relações entre os objectivos do professor de cada disciplina e os objectivos dos alunos nas aulas dessa disciplina, começaremos por apresentar no Quadro 6.34 a comparação entre os perfis dos diferentes professores (índices de congruência e de semelhança configuracional entre os perfis dos seis professores¹). No Quadro 6.35 apresentam-se os índices de congruência e de semelhança configuracional entre os perfis de objectivos dos professores e dos alunos em cada uma das seis disciplinas.

Quadro 6.34 - Congruência (C) e semelhança configuracional (ES1) entre os perfis de tipos de objectivos dos diferentes professores

	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Professor 1	1					
Professor 2	0.74	1				
Professor 3	0.78	0.71	1			
Professor 4	0.87	0.71	0.90	1		
Professor 5	0.67/0.25	0.81	0.58/0.25	0.54/0.50	1	
Professor 6	0.54/0.37	0.77	0.53/0.25	0.53/0.25	0.88	1

Os professores P1, P2, P3 e P4 apresentam perfis muito parecidos entre si. Os professores P5 e P6 apresentam perfis muito parecidos entre si e em geral diferentes dos restantes professores. A comparação deste Quadro com o Quadro atrás apresentado mostra que os perfis de objectivos dos alunos nas diferentes disciplinas não são consistentes com os perfis de objectivos dos professores. O Quadro que a seguir se apresenta estabelece a comparação dos objectivos dos professores com os objectivos dos alunos, em cada uma das diferentes disciplinas.

¹ Os perfis de objectivos dos professores foram apresentados no Quadro 6.30.

Quadro 6.35 - Congruência e semelhança configuracional entre os tipos de objectivos dos alunos e os tipos de objectivos dos professores (%) em cada disciplina

	D2	D3	D4	D5
Disciplina 1				
Professor	9	67	9	10
Alunos	6	29	23	14
C=0.70				
Disciplina 2				
Professor	35	42	7	9
Alunos	20	10	32	9
C=0.49; ES1=0.25				
Disciplina 3				
Professor	12	50	22	15
Alunos	20	14	27	23
C=0.62; ES1=0.25				
Disciplina 4				
Professor	14	51	27	6
Alunos	7	22	35	23
C=0.66; ES1=0.25				
Disciplina 5				
Professor	44	28	8	4
Alunos	22	13	29	25
C=0.55; ES1=0				
Disciplina 6				
Professor	57	28	3	7
Alunos	24	23	27	15
C=0.64; ES1=0.25				

Apenas na disciplina1 há uma elevada congruência entre objectivos do professor e objectivos dos alunos. Nas disciplinas 5 e 6, apesar de os objectivos dos professores serem diferentes dos outros professores (e semelhantes entre si), o perfil de objectivos dos alunos não é diferente do seu perfil noutras disciplinas.

3.3- Objectivos dos professores, objectivos percebidos pelos alunos e objectivos dos alunos

Analisámos as relações entre os perfis constituídos pelos objectivos dos professores, objectivos percebidos pelos alunos e objectivos dos alunos, no sentido de avaliar a proximidade/distância e a semelhança de configuração entre estes perfis, dois a dois.

O Quadro seguinte permite comparar os perfis constituídos pelos objectivos dos professores, objectivos percebidos pelos alunos e objectivos dos alunos, avaliados no segundo nível de aproximação.

Quadro 6.36 - Comparação entre objectivos dos professores, objectivos percebidos pelos alunos e objectivos dos alunos (%) no 2º nível de aproximação

	D2	D3	D4	D5
Objectivos dos professores	37	34	9	4
Objectivos percebidos	10	21	18	31
Objectivos dos alunos	19	32	15	23

O coeficiente de congruência entre os objectivos dos professores e os objectivos dos alunos é: $C=0.63$ (congruência moderada). O coeficiente de semelhança configuracional é: $ES1=0.50$ (semelhança moderada). O coeficiente de congruência entre os objectivos dos professores e os objectivos percebidos pelos alunos é: $C=0.45$ (congruência moderada). O coeficiente de semelhança configuracional: $ES1=0.25$ (semelhança baixa). O coeficiente de congruência entre os objectivos percebidos pelos alunos e os objectivos percebidos pelos alunos é: $C=0.75$ (elevada congruência).

O Quadro 6.37 permite comparar os perfis constituídos pelos objectivos dos professores, objectivos percebidos pelos alunos e objectivos dos alunos, avaliados no terceiro nível de aproximação. Seguidamente apresentam-se os resultados da avaliação da congruência e semelhança configuracional entre os perfis, dois a dois.

Quadro 6.37 - Comparação entre objectivos dos professores, objectivos percebidos pelos alunos e objectivos dos alunos (%) no 3º nível de aproximação

	D2	D3	D4	D5
Objectivos dos professores	36	38	10	8
Objectivos percebidos	12	21	16	26
Objectivos dos alunos	19	17	29	21

O coeficiente de congruência entre os objectivos dos professores e os objectivos dos alunos é: $C=0.53$ (congruência moderada). O coeficiente de semelhança configuracional é: $ES1=0$ (semelhança praticamente nula). O coeficiente de congruência entre os objectivos dos professores e os objectivos percebidos pelos alunos é: $C=0.54$ (congruência moderada). O coeficiente de semelhança configuracional: $ES1=0.25$ (baixa semelhança). O coeficiente de congruência entre os objectivos percebidos pelos alunos e os objectivos percebidos pelos alunos é: $C=0.73$ (elevada congruência).

Comparámos as relações entre objectivos dos professores, objectivos percebidos pelos alunos e objectivos dos alunos no 2º nível de aproximação, com estas relações no 3º nível de aproximação.

Quadro 6.38 - Objectivos dos professores, objectivos percebidos pelos alunos e objectivos dos alunos: congruência entre perfis, em cada nível de aproximação

	Obj.Profs/Obj.Als	Obj.Profs/Obj.Perc.Al	Obj.Perc.Als/Obj.Als
2º Nível Ap.	Congruência mod.	Congruência mod.	Congruência elev.
3º Nível Ap.	Congruência mod.	Congruência mod.	Congruência elev.

Em ambos os níveis de aproximação os objectivos dos alunos são altamente congruentes com os seus objectivos percebidos.

3.4-Referências ao professor nos objectivos dos alunos

O sistema de categorização dos objectivos dos alunos por centração distingue entre objectivos em cuja formulação o aluno faz referência ao professor como elemento determinante da orientação da sua acção (categoria designada como centração B) e os objectivos em cuja formulação não há tal referência (categoria designada como centração A).

Quadro 6.39 - Referências ao professor (%) nos objectivos dos alunos¹: comparação entre os 2º e 3º níveis de aproximação

	Centração A	Centração B
2º Nível de aproximação	67	33
3º Nível de aproximação	70	30

Os alunos revelam uma grande maioria de centração A quer no 2º quer no 3º níveis de aproximação. Não há nenhum aluno com uma centração maioritária do tipo B. O professor é pouco usado como referente externo para a orientação da acção dos alunos.

¹ Os resultados individuais dos alunos são apresentados no quadro 6 do anexo 3.

II- INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste ponto procuraremos sistematizar as contribuições do estudo empírico para os objectivos que nos propusemos.

1- Manifestações significativas de motivação dos alunos em sala de aula

O primeiro objectivo deste estudo era identificar manifestações significativas da motivação dos alunos no processo de ensino/aprendizagem, *em situação de aula*. Destacaremos as suas contribuições para esta questão, as quais decorrem da abordagem metodológica adoptada.

A primeira, é constituída pelos modelos de entrevista ao aluno (EIA e ECA). Estas entrevistas, construídos com o objectivo de exploração da problemática motivacional do aluno em situação de aula, revelaram-se um instrumento com boas potencialidades na estimulação desta problemática. De forma geral, as entrevistas forneceram uma informação rica e variada sobre a motivação dos alunos.

Um segundo resultado diz respeito aos sistemas de categorização elaborados com base na análise de conteúdo às entrevistas. Estes sistemas permitiram diferenciar de forma precisa¹ diferentes dimensões e categorias de indicadores de motivação do aluno em sala de aula². Os outros resultados do estudo foram obtidos com base na definição destas categorias. Algumas delas representam constructos e variáveis que têm sido valorizados por diferentes teorias e modelos da motivação em educação, o que sugere a relevância de tais constructos e variáveis para o estudo da motivação dos alunos em situação de aula. De facto, na motivação em situação de aula parecem estar em jogo variáveis tais como: "motivação para a realização" ("n ach."), orientações motivacionais

¹Precisão que é assegurada pelo elevado acordo inter-observadores.

²A definição das categorias dos diferentes sistemas de categorização dos dados de entrevista através dos seus indicadores (cf. anexo 2) fornece uma primeira amostra da forma e conteúdo particulares que as manifestações motivacionais assumem em situação de aula.

intrínsecas/extrínsecas, objectivos motivacionais e competência percebida. Contudo, no que se refere à sua especificidade situacional, dois aspectos dos resultados da análise qualitativa merecem ser referidos. O primeiro diz respeito aos objectivos dos alunos e o segundo às dimensões de orientação intrínseca/extrínseca.

A categorização dos objectivos dos alunos por domínio revelou a existência de um tipo de objectivos que não tem sido tematizado na literatura sobre objectivos motivacionais em educação e que não é assimilável a qualquer dos outros objectivos. Trata-se dos objectivos de *realização de tarefas*. Os três outros principais tipos de objectivos emergentes da análise das entrevistas apresentam relações com objectivos descritos na literatura motivacional: objectivos de *aprendizagem*, objectivos de *realização/avaliação* e objectivos de *adequação*¹. Contudo, estes últimos, têm sido claramente menos valorizados na literatura, surgindo sobretudo como exemplos da motivação extrínseca. Contratando com este facto, o nosso estudo sugere que este tipo de objectivos ocupa um lugar importante na orientação dos alunos em sala de aula.

Para além das dimensões de *aprendizagem*, de *realização/avaliação* e de *adequação* às normas de gestão, a situação de aula parece oferecer ao aluno uma quarta dimensão relevante, orientadora da sua acção - a dimensão de *trabalho* ou "profissional".

A análise dos objectivos dos alunos fez emergir, para além da dimensão "domínio" (tipos de objectivos), duas outras dimensões de categorização: "nível" dos objectivos e "centração" dos objectivos. O "nível" dos objectivos não tem sido tematizado na literatura sobre motivação em educação e surge, assim, como um resultado potencialmente enriquecedor da caracterização e compreensão da motivação dos alunos.

Harter (1980) avalia a orientação intrínseca/extrínseca em três dimensões da aprendizagem em sala de aula: desafio, curiosidade e mestria. Os resultados do

¹ Cf. figura 5.1.

nosso estudo sugerem que a dimensão "mestria" é pouco relevante para a análise da orientação motivacional dos alunos em sala de aula. Ou seja, em situação de aula, os alunos do nosso estudo não parecem colocar-se a questão de trabalhar com o apoio ou sem o apoio do professor, tal questão não parece motivá-los num sentido nem no outro. Ainda no que diz respeito à orientação intrínseca/extrínseca saliente-se o facto de termos encontrado frequentemente orientações simultaneamente intrínsecas e extrínsecas relacionadas com a mesma acção.

2- Características, qualidade e eficácia da motivação dos alunos em sala de aula

O segundo e o terceiro objectivos consistiam, respectivamente, em caracterizar a motivação dos alunos em situação concreta de ensino/aprendizagem e em analisar a qualidade e a eficácia de tais características motivacionais. A análise e interpretação dos resultados que permitem elucidar as questões relacionadas com estes objectivos será feita de forma integrada.

Começaremos por comentar os resultados relativos à orientação intrínseca/extrínseca e, seguidamente, os resultados relativos à competência percebida. As características dos alunos no que se refere à "motivação para a realização" ("n ach."), nível de motivação intrínseca, nível de motivação extrínseca, nível de objectivos de *aprendizagem* e nível de objectivos de avaliação serão comentadas em conjunto, sob a designação genérica de "motivação académica". Os resultados relativos aos objectivos dos alunos merecer-nos-ão uma atenção especial na medida em que constituiram um dos focos proveligiados deste estudo. O quarto ponto será dedicado à sua análise e interpretação que é feita em três etapas: na primeira etapa comentam-se os tipos de objectivos dos alunos, na segunda etapa são alvo de análise dois dos tipos de objectivos, em interacção com a competência percebida e na terceira etapa explora-se o

significado e implicações da "intencionalidade" dos alunos (baseando-nos nos resultados relativos aos níveis de objectivos dos alunos).

2.1- Orientação intrínseca/extrínseca

A análise do significado motivacional e educacional da orientação intrínseca/extrínseca dos alunos em sala de aula terá em conta os resultados relativos à avaliação da orientação intrínseca/extrínseca e também os resultados relativos à avaliação da "centração" dos objectivos dos alunos, vista como representando o grau de utilização de referenciais externos (mais especificamente da figura do professor) para a orientação da acção própria.

No que se refere ao contínuo de orientação intrínseca *versus* extrínseca, a maioria dos alunos do nosso estudo apresenta uma orientação extrínseca (doze alunos). Ou seja, o envolvimento nas actividades académicas em sala de aula é motivado mais por razões exteriores à actividade em si própria do que por razões inerentes à actividade em si mesma. Tendo em conta que o contexto em que se inscrevem as orientações motivacionais dos alunos é a sala de aula, a orientação extrínseca pode ser vista como adaptativa na medida em que não sendo a maior parte das actividades de sala de aula de escolha livre, este tipo de orientação constitui, ainda assim, uma forma de estar motivado para as realizar. Por outro lado, autores como Ryan, Connell e Deci (1985), chamam a atenção para que a motivação intrínseca apresenta a desvantagem de restringir o leque de razões para o envolvimento, ficando o sujeito dependente das características da actividade serem ou não atractivas. Em situação de aula este ponto de vista parece especialmente pertinente uma vez que não é provável que todas as actividades possam ser intrinsecamente interessantes para os alunos.

Para além da avaliação do pólo de orientação (intrínseca *versus* extrínseca), avaliámos, independentemente, o nível de orientação intrínseca e o

nível de orientação extrínseca. Os resultados revelam que há seis alunos com baixos níveis em ambos os tipos de orientação. Dois destes alunos estão classificados no contínuo intrínseco *versus* extrínseco como intrínsecos, e quatro estão classificados neste contínuo como extrínsecos. A literatura não é consistente quanto aos efeitos da motivação intrínseca/extrínseca no plano do rendimento escolar ou sucesso académico. Assim, por exemplo Ryan, Connell e Deci (1985) referem estudos que revelam correlações positivas entre a motivação intrínseca e o rendimento escolar e correlações negativas entre motivações extrínsecas e o rendimento escolar. De acordo com Harter, quer a orientação intrínseca quer a orientação extrínseca podem levar ao sucesso académico e as crianças em risco de insucesso académico são as crianças desmotivadas, i. é., com orientações extrínsecas e intrínsecas fracas. Ou seja, é possível colocar a hipótese de que os alunos mais intrínsecos do que extrínsecos estejam mesmo assim em risco de sucesso escolar e que os alunos mais extrínsecos do que intrínsecos obtenham bons resultados escolares. Os nossos resultados mostram que dois dos alunos orientados para o polo intrínseco apresentam baixos níveis de orientação intrínseca e de orientação extrínseca e quatro dos alunos orientados para o polo extrínseco apresentam níveis médios/elevados de orientação intrínseca e extrínseca. Considerando o pólo de orientação intrínseca *versus* extrínseca e o nível de orientação intrínseca e o nível de orientação extrínseca, apenas quatro dos alunos classificados no pólo extrínseco podem ser vistos como apresentando características realmente desfavoráveis ao rendimento escolar. No conjunto, seis dos alunos do nosso estudo serão provavelmente alunos em risco de insucesso escolar.

A principal desvantagem educacional apontada à orientação extrínseca decorre da concepção de que a motivação extrínseca coloca o comportamento do sujeito na dependência de contingências de controlo externas, na ausência das quais este não ocorrerá. Ou seja, os alunos com uma orientação extrínseca não se envolverão nas actividades se não ocorrerem no ambiente de sala de aula as

consequências relativamente às quais a sua actividade é contingente. A questão da motivação intrínseca/extrínseca parece uma questão de controlo interno/externo das contingências, mais do que uma questão de contingências inerentes ou exteriores à actividade. De facto, é quando as contingências estão fora do controlo próprio que a autonomização do início e regulação da acção ficarão prejudicadas. Assim, a análise das razões específicas do envolvimento nas actividades e do contexto em que se inserem permitirá uma avaliação mais precisa das possibilidades de o aluno gerir as fontes de controlo da sua actividade.

No que se refere às razões de envolvimento avaliadas pela grade de categorização da motivação intrínseca/extrínseca, os alunos do nosso estudo revelam um envolvimento em actividades de sala de aula mais por razões relacionadas com a avaliação da sua realização e a obtenção de aprovação (polo extrínseco), e menos por razões tais como a curiosidade, interesse e o desafio (polo intrínseco). É possível conceber que a realização de determinada actividade para obter uma boa avaliação possa ser controlada pelo sujeito. Mesmo que os seus bons resultados não sejam contingentemente reforçados por fontes exteriores, a obtenção de bons resultados escolares pode ser auto-reforçada. Contudo no contexto de sala de aula, o controlo sobre estas consequências extrínsecas poderá ser grandemente dificultado na medida em que os critérios de sucesso são frequentemente definidos por outros e em que o que o aluno pretende é, expressamente, ser avaliado positivamente *pelo professor*. Acrescente-se ainda que os critérios de sucesso são relativos (dependem em parte dos resultados dos outros) e podem mesmo variar de disciplina para disciplina e de professor para professor.

Os trabalhos de Harter (1978a, b; 1981b; 1983; Harter & Connell, 1984) e de Ryan, Connell e Deci (1985) sobre a "internalização" da motivação extrínseca apresentados no segundo capítulo procuram descrever um processo de independência motivacional do sujeito relativamente a fontes exteriores de controlo. Os resultados do nosso estudo relativos à avaliação da "centração" dos

objectivos dos alunos sugerem uma internalização dos seus motivos em geral, pouca dependência das condições de sala de aula, mais especificamente da figura do professor, para o início e manutenção do envolvimento nas actividades académicas. De facto, 70% dos objectivos dos alunos não comportam qualquer referência a ao professor como elemento determinante da orientação da sua acção (centração A) e todos os alunos apresentam uma maioria de centração A. O carácter internalizado das orientações motivacionais não nos parece necessariamente positivo. Se os motivos orientadores da acção dos alunos em sala de aula constituem em si mesmos orientações com um forte potencial positivo de aprendizagem o carácter internalizado das orientações motivacionais poderá contribuir para garantir a sua manutenção e desenvolvimento autónomos. Se pelo contrário os motivos do aluno são sobretudo debilitantes para a aprendizagem, a sua internalização poderá reforçar tais efeitos, nomeadamente dificultando a sua substituição por orientações mais funcionais.

O conceito de motivação instrumental tem também sido utilizado na literatura motivacional para representar o envolvimento em actividades por razões exteriores à actividade em si mesma. Considerando a classificação dos alunos como intrínsecos *versus* instrumentais, a maior parte dos alunos do nosso estudo seriam instrumentais. Contudo, a motivação instrumental pode comportar diferentes tipos de motivos específicos e o julgamento sobre as suas consequências para a aprendizagem escolar deverá ser feito com base nas suas características. A análise das características dos objectivos específicos dos alunos em sala de aula que faremos à frente, permitirá uma avaliação mais precisa das sua potencialidades em termos de aprendizagem e sucesso escolar.

Em resumo, os nossos resultados sugerem que estes alunos são mais extrínsecos do que intrínsecos e parecem ter internalizado a importância e valor das consequências que procuram produzir através das suas actividades. A orientação extrínseca pode ser vista como positiva na medida em que constitui um factor promotor do envolvimento nas actividades académicas, criando pelo menos

algumas das condições necessárias para a aprendizagem e realização. Por outro lado os níveis de motivação intrínseca e extrínseca da maioria dos alunos não parecem constituir necessariamente obstáculo ao sucesso escolar. No entanto os conteúdos específicos da orientação extrínseca fazem prever importantes dificuldades por parte do aluno na obtenção das consequências esperadas. Finalmente, a internalização da importância e valor de consequências dificilmente controláveis pelo aluno sugerem que, mesmo na ausência de contingências controladas exteriormente, estes alunos manterão este tipo de razões para o início e regulação do seu envolvimento em actividades académicas em sala de aula. A internalização da orientação extrínseca tem sido vista na literatura como um importante factor de protecção relativamente às desvantagens da orientação extrínseca, diminuindo a dependência do sujeito de fontes exteriores de controlo sobre a sua acção. A análise mais aprofundada dos seus conteúdos específicos leva-nos no entanto a sugerir que em sala de aula tal internalização poderá ter importantes consequências negativas.

2.2- Competência percebida

Cerca de metade dos alunos da turma (oito alunos) percebem-se como incompetentes, o que significa que o julgamento destes alunos acerca de um conjunto de índices de competência própria é sobretudo negativo, e seis alunos apresentam uma percepção de competência baixa. Recorde-se que os índices avaliados foram: percepção sobre a qualidade da sua prestação em geral na aula, julgamento sobre a inteligência própria, apreciação da dificuldade das tarefas escolares, percepção sobre a sua rapidez de realização, conhecimento daquilo que é esperado, valorizado em sala de aula e percepção de controlo próprio e eficácia em sala de aula. Ou seja, catorze dos dezassete alunos da turma apresentam uma percepção de incompetência ou de baixa competência. Estes

resultados fazem prever consequências motivacionais e educacionais negativas para grande parte dos alunos. Dada a importância deste resultado, justifica-se que analisemos as implicações que têm sido destacadas pela literatura sobre competência percebida e motivação em educação.

Como vimos no capítulo dois, as percepções de competência são vistas nas teorias e modelos da motivação em educação como determinantes fundamentais da motivação. De forma geral, nesta literatura a percepção de competência elevada é condição necessária para a motivação e para a realização. Neste sentido, os nossos resultados fazem prever consequências negativas para a maior parte dos alunos. Procuraremos delinear algumas consequências mais específicas que o confronto dos nossos resultados com a literatura sobre motivação e competência percebida sugere.

Assim, por exemplo Covington (1984) afirma que em situação de aula do tipo tradicional, os alunos com percepção de baixa capacidade se orientarão para a defesa do valor próprio o que se traduz pela utilização de estratégias que evitem a percepção de falta de capacidade, tais como: o não envolvimento real nas actividades, o não desenvolvimento de esforço, a escolha de tarefas de níveis extremos de dificuldade e, nos casos de insucesso repetido, o desânimo aprendido. Estas estratégias defensivas são debilitantes e elas próprias geradoras de insucesso e de novas e repetidas ameaças ao valor próprio. No mesmo sentido, deCharms (1984) acentua que a percepção do comportamento próprio como eficaz é fundamental para a motivação e aprendizagem. Também a "teoria do estabelecimento de objectivos e realização" de Locke e Latham (1990) defende que uma auto-eficácia elevada se correlaciona positivamente com o nível dos objectivos escolhidos e com uma realização elevada, em contraste com uma baixa auto-eficácia que levará à escolha de objectivos fáceis e a uma realização baixa¹. Mais especificamente, a auto-eficácia afectará a realização quer directamente quer através do seu efeito sobre o nível dos objectivos².

¹Embora não tenhamos encontrado na literatura qualquer análise das relações entre tarefas fáceis/difíceis e objectivos fáceis/difíceis, na nossa perspectiva a escolha de um objectivo

A competência percebida tem também sido vista como um factor determinante da motivação intrínseca. Corno e Rohrkemper (1985) e Ryan, Connell e Deci (1985) desenvolveram modelos da motivação intrínseca em sala de aula nos quais a competência percebida é vista como uma das componentes fundamentais da motivação intrínseca para aprender. De acordo com as primeiras autoras, uma avaliação positiva de si próprio é necessária para a manutenção do desejo de aprender, tendo como função fornecer ao aluno a segurança e confiança em si mesmo necessárias para a utilização das competências para uma aprendizagem eficaz. No contexto da apresentação da "teoria da avaliação cognitiva", Ryan, Connell e Deci (1985) referem estudos que revelam uma relação causal entre os sentimentos de competência e a motivação intrínseca (Vallerand & Reid, 1982).

A competência percebida assume também uma importância fundamental no modelo de Harter (1978a, 1983; Harter & Connell, 1984) explicativo do processo motivacional característico das crianças no 6º ano de escolaridade. A competência percebida no domínio académico, de acordo com a autora relaciona-se positivamente com a preferência por tarefas desafiadoras, com a curiosidade e interesse e com tentativas autónomas de resolução de tarefas: a percepção de baixa competência leva a uma orientação extrínseca e a percepção de elevada competência leva a uma orientação intrínseca.

Em síntese, uma baixa competência percebida parece privar os alunos de um ingrediente fundamental da motivação e do sucesso em contextos de realização. Mais especificamente poderá inibir o investimento real, o desenvolvimento de esforço, o confronto com o desafio, o desejo de aprender, a utilização de estratégias de resolução de problemas e a motivação intrínseca.

fácil não é contraditória com a escolha de uma tarefa difícil. Justamente parece-nos que a escolha de tarefas difíceis prevista por Covington para os alunos com percepção de baixa capacidade poderá associar-se à escolha de um objectivo fácil: uma vez que a tarefa é muito difícil, o aluno poderá determinar que qualquer nível de realização, por mais baixo que seja, será suficiente.

²A este propósito é interessante referir que o principal tipo de objectivos dos alunos do nosso estudo são objectivos de realização de tarefas, que podem ser vistos como objectivos fáceis.

Como veremos mais adiante, há teorias e modelos que predizem as consequências da percepção de competência com base na interacção desta variável com o tipo de objectivos dos alunos (objectivos de *aprendizagem* versus objectivos de *avaliação*). Discutiremos estas questões no ponto dedicado à análise dos tipos de "estrutura motivacional" .

2.3- "Motivação académica"

O nível de "motivação académica" dos alunos refere-se ao nível de motivação dos alunos face às dimensões estritamente académicas do processo de ensino/aprendizagem em sala de aula. Os resultados revelam que o nível de "motivação académica" de cerca de metade dos alunos (nove alunos) é moderado. Dois alunos distinguem-se do conjunto da turma no sentido de uma elevada "motivação académica" e seis alunos apresentam um nível baixo, relativamente ao conjunto da turma. Apesar de um número significativo de alunos revelar um baixo nível de "motivação académica", para a maior parte dos alunos o nível de "motivação académica" não parece constituir em si mesmo um importante entrave à motivação em sala de aula e à realização escolar.

2.4- Os objectivos dos alunos

Os índices de motivação até agora analisados constituem indicadores relativamente globais das motivações dos alunos em sala de aula. Procuraremos seguidamente oferecer uma caracterização mais diferenciada das motivações

dos alunos, destacando as contribuições desta análise para uma compreensão mais aprofundada da motivação dos alunos em sala de aula e para uma avaliação mais precisa da sua qualidade e da sua eficácia em termos de adaptação e sucesso escolar.

2.4.1- Tipos de objectivos

A análise qualitativa dos dados de entrevista permitiu identificar sete tipos diferentes de objectivos dos alunos no processo de ensino/aprendizagem em sala de aula: objectivos de *prazer* (D1), objectivos de *aprendizagem* (D2), objectivos de *adequação às regras e rotinas* (D3), objectivos de *trabalho* (D4), objectivos de *avaliação* (D5), objectivos *relacionais* (D6) e objectivos *disciplinares* (D7). Estes tipos de objectivos referem-se às dimensões do processo de ensino/aprendizagem para as quais os alunos se orientam em sala de aula. A situação de aula parece oferecer uma variedade de focos de orientação. Diversas dimensões do processos de ensino/aprendizagem parecem poder funcionar como focos de orientação dos alunos. Embora constituam sete focos motivacionais distintos¹, um primeiro nível de análise mais global revela três grandes tipos de objectivos: objectivos relacionados como a dimensão de prazer do processo de ensino/aprendizagem (D1), objectivos relacionados com a dimensão de realização académica (D2, D4 e D5) e objectivos relacionados com a dimensão social (D3, D6 e D7). Para além da dimensão de realização académica, outras dimensões do processo de ensino/aprendizagem, tais como dimensões de natureza social e interpessoal, surgem pois como catalizadoras potenciais da orientação dos alunos. Estes resultados sugerem desde

¹ Note-se que esta afirmação se baseia no rigor dos procedimentos de análise de conteúdo que levaram à sua delimitação e em particular na análise do acordo inter-observadores, cujo resultado valida a possibilidade de distinção precisa entre os sete tipos de objectivos. Consideramos que na sequência da investigação nesta linha será pertinente proceder a estudos no sentido de validar estatisticamente a adequação desta diferenciação entre sete tipos de objectivos.

logo que a compreensão da "motivação académica" no processo de ensino/aprendizagem deverá ser analisada no âmbito de outras motivações.

Por outro lado, a identificação de diferentes tipos de objectivos de realização académica (objectivos de *aprendizagem*, objectivos de *realização de trabalho* e objectivos de *avaliação*) vem sublinhar quer a pertinência do estudo da motivação em educação à luz dos objectivos específicos do sujeito, quer o interesse da tentativa de diferenciação de objectivos, de identificação de diferentes definições subjectivas de sucesso, pertinência e interesse estes que procurámos, no plano da revisão da literatura, demonstrar (Cf. cap. 3).

Faremos uma análise do significado e consequências motivacionais e educacionais dos resultados da avaliação dos tipos de objectivos dos alunos, confrontando-os com conceitos e resultados de investigação no domínio que possam contribuir para a sua interpretação.

2.4.1.1- Variedade de objectivos: objectivos "em conflito"?

Os nossos resultados revelam que há quatro tipos principais de objectivos que representam uma parcela muito importante do total de objectivos dos alunos. Efectivamente, 86% dos objectivos dos alunos centram-se nos domínios de *aprendizagem* (D2=19%), *adequação às regras e rotinas* (D3=17%), *realização de tarefas* (D4=29%) e de *avaliação* (D5=21%). Os restantes 14% de objectivos distribuem-se de forma equivalente entre os três outros domínios: *prazer* (D1=5%), *relacional* (D6=6%) e *disciplinar* (D7=3%). A análise dos perfis individuais de objectivos dos alunos revelou uma grande uniformidade nos perfis de objectivos dos alunos (elevada congruência entre o perfil de cada aluno e o perfil médio da turma). Ou seja, os domínios principais de orientação da acção dos alunos são os domínios da *aprendizagem*, da *adequação às regras e rotinas*, da *realização de tarefas* e da *avaliação*.

Começaremos por explorar em que medida esta variedade de objectivos representa a presença de intenções competitivas ou, pelo contrário, um sistema harmonioso e coordenado de objectivos no qual a realização de uns constitui um meio ou incentivo à realização dos outros, procurando delinear possíveis consequências da gestão dos diferentes objectivos.

De forma geral os quatro tipos principais de objectivos dos alunos parecem reflectir a imagem tradicional da situação de aula: uma situação onde se trabalha (D4), onde se procuram bons resultados académicos (D5), onde se aprende (D2) e onde se procura estar em consonância com o ritmo e ambiente geral da sala de aula (D3). Os resultados parecem sugerir que justamente os objectivos potencialmente mais conflituosos, tais como objectivos *relacionais* (D6) e objectivos de *prazer* (D1) são restringidos pelos alunos a uma expressão mínima.

A harmonia entre os objectivos dos alunos e a imagem tradicional das dimensões da situação de aula não significa contudo a ausência de conflitos na gestão dos diferentes objectivos. Assim, por exemplo, os objectivos de *adequação* (D3) podem ser vistos como potencialmente inibidores de acções orientadas pela/para a curiosidade, interesse, exploração (D2). É provável que alguns dos comportamentos necessários a este último tipo de orientação interfiram com os comportamentos e atitudes conducentes à adequação ao ritmo e rotinas de sala de aula¹. Não encontramos na literatura um conceito que se sobreponha completamente aos objectivos de *adequação* tal como os definimos. Contudo alguns dos conceitos revistos a propósito da influência de objectivos de natureza social sobre a motivação apresentam relações com este tipo de objectivos dos alunos, como por exemplo a noção de "medo da rejeição social". Este conceito tem sido visto como relacionado com motivos de adequação aos valores e estereótipos sociais relacionados com a realização. Como vimos, nos grupos em

¹Tanto mais que, como destacaremos à frente, os próprios professores enfatizam intencionalmente a adequação às regras e rotinas e os alunos percebem esta adequação como um dos principais objectivos pretendidos em sala de aula.

que o sucesso na realização é pouco valorizado ou mesmo valorizado negativamente, a necessidade de adequação parece inibir o desenvolvimento de comportamentos conducentes ao sucesso. Em situação de aula é mais plausível que os objectivos de *adequação* dificultem a perseguição de objectivos de *aprendizagem* do que de objectivos de *avaliação* (a obtenção de sucesso académico), uma vez que estes últimos são de forma geral valorizados nos contextos escolares¹. Os objectivos de "solidariedade social", definidos por Maehr (1984) constituem talvez o conceito que mais se aproxima dos objectivos de *adequação* (D3). Este autor afirma que a realização em sala de aula pode ocorrer em resposta a preocupações independentes da realização em si mesma, tais como preocupações com a adequação ao que é esperado, nomeadamente no sentido de agradar ao professor, demonstrar boa-vontade. Maehr salienta que nos alunos com este tipo de objectivos o comportamento de aprendizagem e realização se torna mais dependente de factores exteriores à aprendizagem e realização em si mesmas, dificultando por exemplo a motivação contínua, conceito este que está contido na definição de objectivos de *aprendizagem* (D2).

Em resumo, parece mais provável que em situação de aula os objectivos de *adequação* não entrem em conflito com a orientação para a obtenção de bons resultados escolares e sejam mais difíceis de gerir em simultâneo com objectivos de *aprendizagem*, nomeadamente no que se refere às suas componentes de curiosidade, exploração e autonomia na aprendizagem.

Também os objectivos de *avaliação* (D5) podem dificultar a orientação no sentido de aprofundar, expandir, enriquecer os conhecimentos e competências próprias (D2) e vice-versa. Efectivamente, é frequente que o perseguimento deste último tipo de objectivos não se traduza rapidamente em melhores resultados escolares.

Os objectivos de *trabalho* ou de *realização de tarefas* (D4) surgem em nosso entender como os objectivos mais "pacíficos" e mesmo, eventualmente,

¹ Note-se que o nosso estudo revela que os alunos percebem o sucesso como valorizado em situação de ensino/aprendizagem.

conciliadores, representando possivelmente uma solução de compromisso entre diferentes tipos de objectivos. A centração na realização das tarefas académicas garante a adequação às regras e rotinas (D3) e não exclui a possibilidade de em determinadas ocasiões ser complementada com objectivos de *aprendizagem* (D2) ou de *avaliação* (D5).

Assim, apesar de consonantes com as dimensões habitualmente consideradas do processo de ensino/aprendizagem em sala de aula, alguns dos principais tipos de objectivos dos alunos parecem potencialmente geradores de conflitos motivacionais. Colocando-nos do ponto de vista da situação de aula, esta parece, ela mesma, comportar dimensões dificilmente conciliáveis pelos seus membros.

Embora os nossos dados não nos permitam saber por que tipo de objectivos os alunos optam perante eventuais conflitos de intenções, é possível delinear uma imagem da hierarquização (da importância relativa) dos diferentes tipos de objectivos dos alunos quando confrontados com a situação concreta de ensino/aprendizagem em sala de aula, como veremos seguidamente.

2.4.1.2- Significado e consequências motivacionais e educacionais dos objectivos dos alunos em sala de aula.

Exploraremos a qualidade motivacional dos objectivos dos alunos e as suas consequências previsíveis nos planos da aprendizagem, do sucesso escolar e do desenvolvimento em geral, considerando quer as prioridades de objectivos dos alunos (evidenciadas pelo perfil de objectivos) quer a importância de cada tipo de objectivos. Centrar-nos-emos nos quatro tipos principais de objectivos dos alunos: objectivos de *realização de tarefas*, objectivos de *avaliação*, objectivos de *aprendizagem* e objectivos de *adequação*.

A dimensão do processo de ensino/aprendizagem mais motivadora dos alunos em sala de aula é a dimensão de **trabalho ou de realização de tarefas** (D4): 29% dos objectivos dos alunos centram-se neste domínio, há 8 alunos cujo foco de orientação (objectivo principal) é este domínio e a quantidade de objectivos neste domínio é maior do que a quantidade de objectivos em qualquer outro domínio¹.

Ou seja, em sala de aula os alunos orientam-se sobretudo para a realização de tarefas, sem que esta orientação seja intencionalmente instrumentalizada pelo alunos para atingir outro tipo de objectivos. Recorde-se que não se trata de uma orientação para as tarefas de sala de aula baseada no seu carácter intrinsecamente interessante. Não há qualquer indicador de curiosidade, desejo de aprender, interesse ou prazer pela realização da actividade. Trata-se de uma orientação que sugere fortemente um carácter "tarefeiro", uma orientação para cumprir tarefas, em que a motivação parece esgotar-se com a sua realização. O que mais sobressai neste tipo de objectivos é que parecem representar uma orientação da acção automatizada, rotineira, pouco intencional². Em termos da acção do aluno, representam "fazer por fazer" ou "fazer para fazer", como se o aluno não visse qualquer possibilidade ou interesse em transformar a realização das tarefas académicas em meios para atingir outros fins.

É possível ver neste tipo de objectivos funções adaptativas, nomeadamente na medida em que representam um "estar na tarefa"³, uma oportunidade de exercitação e um tipo de orientação da acção cuja tradução comportamental é adequada ao que é esperado observar em sala de aula. Por outro lado, objectivos deste tipo podem constituir uma fonte segura de avaliação positiva, quer através da avaliação social positiva, nomeadamente do professor (ou pelo menos do evitar de avaliação social negativa), quer através de uma avaliação académica positiva, na medida em que se traduzem num envolvimento e esforço

¹Relativamente ao domínio de "avaliação" a diferença é significativa apenas ao nível de $p < 0.02$.

²A análise da intencionalidade mostra que os objectivos deste tipo são sobretudo objectivos de 1º nível.

³É no entanto questionável a qualidade deste "estar na tarefa", relativamente ao seu potencial de aprendizagem.

aparentes, quer ainda através da concretização do objectivo na medida em que parecem objectivos fáceis, cuja concretização é garantida pela realização da acção comportamental em si mesma. A sugestão de que se trata de objectivos fáceis de atingir, deriva quer da análise do seu conteúdo, (trata-se apenas de realizar as tarefas, independentemente da qualidade da realização), quer de uma análise destes objectivos do ponto de vista do processo motivacional implicado: exigem pouca elaboração de estruturas meios-fim e de estratégias para atingir os fins, na medida em que se trata de objectivos imediatos, concretizáveis pela própria acção particular de momento¹. No que se refere ainda ao seu carácter adaptativo ou funcional, a ausência de outras finalidades poderá também evitar as consequências negativas da sua não concretização, como por exemplo a frustração ou ansiedade. Contudo estas potenciais consequências positivas não são intencionalizadas pelos alunos. Ou seja, se podem funcionar no sentido adaptativo, representando uma adaptação às condições de ensino/aprendizagem em sala de aula, por outro lado representam seguramente uma pobreza motivacional e podem ainda representar uma crença na inutilidade do perseguimento de outro tipo de objectivos. Em resumo, do ponto de vista dos alunos este foco de orientação surge como adaptativo. É sobretudo a sua preponderância e a sua não instrumentalização intencional que nos levam a considerar tal foco motivacional como constituindo uma situação de risco para a aprendizagem e para o desenvolvimento. Esta interpretação remete para o questionamento da situação de ensino/aprendizagem que mantém este panorama de orientação da acção dos alunos.

Três outras dimensões do processo de ensino/aprendizagem assumem relevância na orientação da acção dos alunos em sala de aula: por ordem decrescente de importância, são elas a dimensão avaliativa, a dimensão de

¹Exploraremos mais detalhadamente este aspecto na análise da intencionalidade.

aprendizagem e a dimensão das regras e rotinas de gestão do processo de ensino/aprendizagem.

A seguir à dimensão atrás referida, a dimensão mais motivadora dos alunos em sala de aula é a dimensão **avaliativa** do processo de ensino/aprendizagem: 21% dos objectivos da turma no seu conjunto centram-se neste domínio e há 5 alunos cujo foco de orientação (objectivo principal) é este domínio.

A avaliação escolar constitui uma forte motivação dos alunos em sala de aula. Recorde-se que este tipo de objectivos representa uma orientação para acções no domínio da avaliação, para o desenvolvimento de acções no sentido de ser avaliado positivamente ou de evitar ser avaliado negativamente e o desejo (e valorização) de ser avaliado positivamente e evitar ser avaliado negativamente. Com base na literatura sobre objectivos motivacionais na educação este tipo de objectivos tem sido visto como tendo consequências negativas na motivação, na aprendizagem e na realização da maior parte dos alunos (Ames, 1984; Covington, 1984; Dweck, 1985; Johnson & Johnson, 1985; Maehr, 1984; Nicholls, 1984b), na medida em que foca o aluno em preocupações relativas aos resultados, e na defesa das suas implicações no plano da avaliação de si próprio.

A dimensão de **aprendizagem**, apesar de se constituir numa motivação importante dos alunos em sala de aula, surge apenas em terceiro lugar: 19% dos objectivos da turma no seu conjunto centram-se neste domínio e há apenas 4 alunos cujo foco de orientação (objectivo principal) é este domínio.

A aquisição, aperfeiçoamento, desenvolvimento de competências e conhecimentos constituem motivos relevantes para todos os alunos em sala de aula. Os alunos desenvolvem actividades para satisfazer o seu interesse e curiosidade, para compreender, aprofundar e enriquecer os seus conhecimentos e competências, orientação esta que é vista como especialmente funcional e eficaz

para a aprendizagem, desenvolvimento e sucesso escolar (Ames, 1984; Covington, 1984; Dweck, 1985; Johnson & Johnson, 1985; Maehr, 1984; Nicholls, 1984b).

A dimensão das **regras e rotinas** de gestão do processo de ensino/aprendizagem constitui a última dimensão relevante do ponto de vista motivacional em sala de aula: 17% dos objectivos da turma no seu conjunto centram-se neste domínio e há 3 alunos cujo foco de orientação (objectivo principal) é este domínio.

A orientação para esta dimensão do processo de ensino/aprendizagem constitui um motivo presente em todos os alunos. Trata-se da motivação para a *adequação* às regras e rotinas (basicamente comportamentais) do processo de ensino/aprendizagem. Os alunos cumprem as regras e rotinas da situação de aula, desenvolvem acções intencionalmente dirigidas no sentido de se adequarem e de evitar quebrar as normas e valorizam a adequação e evitar quebrar as normas¹. É de salientar que se trata de uma forma de envolvimento menos dependente das variáveis motivacionais geralmente consideradas como afectando a motivação para a realização², ou seja, das características das tarefas, das percepções do aluno quanto às características das tarefas, das percepções do aluno quanto às suas capacidades e das preferências do aluno quanto às tarefas e seus resultados. Com base na literatura, em diferentes circunstâncias estas variáveis constituem factores debilitantes ou estimulantes da motivação e realização. Na medida em que tornam o funcionamento motivacional menos dependente deste tipo de variáveis, os objectivos de *adequação* podem ser vistos pelo menos como permitindo evitar as consequências negativas delas derivadas.

Assim, é possível destacar alguns dos aspectos positivos deste tipo de objectivos:

¹Note-se que, como dissemos no capítulo sobre a metodologia, não se trata de normas disciplinares no sentido restrito do termo, mas sim das regras e rotinas da gestão. A dimensão estritamente disciplinar constitui uma categoria à parte (D 7)

²Este termo é aqui usado no sentido lato, significando motivação para qualquer aspecto da dimensão escolar/académica.

- Efectivamente este tipo de objectivos representa um envolvimento em comportamentos e atitudes que de alguma forma constituem pré-requisitos para a aprendizagem (estar atento, ouvir, não interromper).

- Por outro lado representa também uma adaptação à situação de aula (fazer o que é esperado, o que o professor diz, integrar-se no ritmo da aula). De facto, este tipo de objectivos comporta alguns aspectos de uma importante área de desenvolvimento- o desenvolvimento social. A responsabilidade social é em si mesma, valorizada como finalidade educativa nas instituições formais de ensino. Por outro lado, a responsabilidade social tem sido relacionada positivamente com a aprendizagem e com o sucesso escolar. A competência social e interpessoal, a cooperação, o desenvolvimento moral, podem influenciar a realização escolar (Wentzel, 1991). A sua influência pode operar através da promoção de interacções positivas com os professores e com os iguais, facilitando a aceitação do aluno. O comportamento socialmente responsável dos alunos liberta o professor da gestão da sala de aula, permitindo-lhe centrar-se no ensino e os alunos beneficiarão em termos de aprendizagem. Por outro lado, certo tipo de orientações para a responsabilidade moral, tais como a cooperação parecem promover a aprendizagem e a realização (Ames, 1984; Johnson & Johnson, 1985; Maehr, 1984). Contudo, os indicadores desta categoria de objectivos no nosso estudo revelam que se trata sobretudo da responsabilidade social sob forma de adequação, obediência e submissão, que na literatura motivacional têm sido vistas como minando os sentimentos de autonomia e de controlo pessoal, a criatividade e o pensamento independente. Por exemplo, esta categoria exclui as relações com iguais em sala de aula, exclusão que poderá limitar as potencialidades das interacções entre alunos na sala de aula, tais como a possibilidade de completar e enriquecer a instrução do professor, modelar competências académicas, as vantagens do ensino entre colegas ("peer tutoring") e a segurança emocional para realizar.

- Mais especificamente é plausível que este tipo de objectivos contrarie os efeitos negativos de algumas variáveis cognitivo motivacionais. Por exemplo, os motivos de aprovação social e de "solidariedade" social descritos na literatura¹ são vistos como facilitadores da realização na medida em que minimizam os efeitos debilitantes da percepção de baixa capacidade (tal como o evitar tarefas desafiadoras) sobretudo no sentido em que a realização da tarefa em si mesma não é o foco relevante da actividade do aluno.

- Uma outra consideração contribui para uma interpretação positiva dos objectivos de *adequação*. Por exemplo Rothbaum, Weisz e Snyder (1982) consideram que as regras de comportamento em sala de aula estão de facto fora do controlo dos alunos e que, face a este tipo de acontecimentos de sala de aula poderá ser mais funcional uma atitude de acomodação às realidades existentes do que tentativas de mudar as realidades existentes. Definem o "controlo secundário" como uma forma de controlo que consiste precisamente numa tentativa de acomodação a realidades não controláveis pelo aluno. Este tipo de processo de controlo comportamentalmente é semelhante ao processo mais disfuncional de desistência do controlo, abandono de intencionalidade pessoal, de qualquer tentativa de controlo por parte do aluno. Referindo-se a este processo de controlo secundário, Dweck chama a atenção para que ele só pode ser visto como positivo se não se basear em evidência insuficiente ou distorcida quanto à possibilidade de controlo próprio. Se tivermos em conta que a adequação dos alunos às regras e rotinas é o principal objectivo dos professores em sala de aula, a orientação dos alunos no sentido de se adequarem a estas regras e rotinas assume um carácter funcional.

Este tipo de objectivos pode ser também visto como debilitante, sobretudo no que se refere à autonomia na aprendizagem e ao desenvolvimento motivacional e geral. A importância que este tipo de motivos tem no conjunto de objectivos dos alunos poderá tornar o aluno mais passivo, dependente de fontes exteriores de

¹ Como dissemos, estes motivos aproximam-se dos objectivos de adequação às regras e rotinas (D3).

incentivo, da organização e estrutura do processo de ensino/aprendizagem em sala de aula. Por exemplo, Maher salienta as consequências negativas dos objectivos de "solidariedade social", sublinhando que este tipo de objectivos inibe a motivação intrínseca e a motivação contínua.

Finalmente, a noção de "conformismo social" apresenta relações com os objectivos de *adequação* (D3). Na medida em que este tipo de objectivos reflecte a adesão do aluno às normas gerais do grupo-turma, poderá sensibilizar o aluno às normas e valores desse grupo respeitantes à realização e ao sucesso. Uma maior vulnerabilidade a tais pressões gera sobretudo, de acordo com a literatura, efeitos negativos na motivação para a realização e no nível de realização.

Resumindo, no que diz respeito à adaptação ao processo de ensino/aprendizagem em sala de aula, interpretamos este tipo de objectivos como tendo consequências positivas. No que diz respeito à autonomia na aprendizagem e desenvolvimento, nomeadamente ao desenvolvimento motivacional entendido como a construção de objectivos pessoais de aprendizagem, desenvolvimento de acção intencional no sentido da aprendizagem, interpretamos este tipo de objectivos como debilitantes.

As dimensões de *prazer* (D1), *relacional* (D6) e *disciplinar* (D7) não assumem relevância na motivação dos alunos em sala de aula. São muito poucas as acções orientadas pelo/para o carácter agradável da acção em si mesma, para a obtenção de prazer no processo de ensino/aprendizagem em sala de aula, pela/para a relação interpessoal e para a adequação às regras disciplinares. Recorde-se que os objectivos do domínio *relacional*, não devem ser confundidos com objectivos do tipo "agradar ao professor". Alguns dos objectivos de outros domínios, nomeadamente do domínio D3 (*adequação às regras e rotinas*) possivelmente comportam uma componente do tipo "agradar ao professor". No entanto, o domínio *relacional* refere-se no nosso estudo à relação interpessoal em si mesma, ao desenvolvimento de relações positivas, de interacção (troca entre os

intervenientes). "Agradar ao professor" pode não comportar qualquer carácter de relação interpessoal, de interacção professor/aluno. Por exemplo, um aluno pode procurar agradar ao professor nunca desenvolvendo qualquer tipo de comportamento de carácter puramente relacional (se entender que isso desagradará ao professor). É também reduzido o número de objectivos no domínio disciplinar. A disciplina não constitui pois uma motivação relevante dos alunos em sala de aula. Relativamente a estes três domínios é de sublinhar que apesar da sua pouca relevância quantitativa, constituem motivos minimamente orientadores dos alunos em sala de aula. De facto estes motivos não foram previamente hipotetizados, antes emergiram das entrevistas aos alunos.

2.4.2- Tipos de estrutura motivacional

Neste ponto exploraremos as implicações dos resultados relativos à avaliação dos objectivos de *aprendizagem* (D2) e de *avaliação* (D5), através da análise dos diferentes tipos de estrutura motivacional dos alunos em sala de aula.

O tipo de estrutura motivacional tal como foi definido permite uma análise da qualidade da motivação dos alunos sobretudo no se refere à sua eficácia previsível em termos de aprendizagem e de realização escolar. Recorde-se que definimos três tipos de estrutura motivacional: padrão "desmotivado", padrão "negativo" (ineficaz) e padrão "positivo" (eficaz). Estes padrões foram definidos em duas etapas. Primeiro classificámos os alunos em dois grupos com base nas diferentes combinações de duas variáveis: orientação para objectivos de *aprendizagem versus* objectivos de *avaliação* e nível de competência percebida. Numa segunda etapa considerámos ainda uma terceira variável, o nível de "motivação académica". Debruçar-nos-emos primeiro sobre a análise dos resultados relativos à primeira etapa. Ou seja, discutiremos, à luz das teorias e

modelos da motivação em educação, a eficácia dos padrões "positivo" e "negativo"

As consequências da orientação para objectivos de *aprendizagem versus* objectivos de *avaliação* serão analisadas no contexto dos modelos da motivação em educação que têm teorizado e investigado os efeitos de diferentes tipos de objectivos relacionados com a realização em situação escolar. Efectivamente, Nicholls (1984b), Ames (1984), Maehr (1984), Dweck (1985) e Johnson e Johnson (1985) diferenciam dois tipos de objectivos que apresentam características muito semelhantes aos nossos objectivos de *aprendizagem* e de *avaliação*. Assim, o envolvimento na tarefa (Nicholls), a orientação para a competência (Ames), os objectivos de tarefa (Maher) e os objectivos de *aprendizagem* (Dweck) referem-se, tal como o que definimos no nosso estudo como objectivos de *aprendizagem*, a uma orientação para o desenvolvimento das competências e conhecimentos. O envolvimento no *eu* (Nicholls), a orientação para a defesa da auto-estima (Ames), os objectivos *eu* (Maher) e os objectivos de *realização* (Dweck) referem-se, tal como o que definimos no nosso estudo como objectivos de *avaliação*, a uma orientação para a demonstração de um bom nível de capacidade (cf. capítulo 3).

A análise das consequências diferenciais de cada um dos dois tipos de orientação é feita tendo em consideração a interacção entre o tipo de orientação predominante e a competência percebida do aluno. Há um denominador comum aos modelos dos diferentes autores: a orientação para a avaliação só será eficaz em termos de aprendizagem e de desenvolvimento se acompanhada por uma competência percebida elevada e a orientação para a aprendizagem pode ser eficaz mesmo quando a competência percebida é mais baixa.

Os nossos resultados mostram que considerando a proporção de objectivos de *aprendizagem versus* objectivos de *avaliação*, há nove (9) alunos orientados para a aprendizagem e oito (8) alunos orientados para a *avaliação*. Dois dos oito alunos com objectivos de *avaliação* têm uma competência percebida elevada. Cinco dos nove alunos com objectivos de *aprendizagem*, têm uma

competência percebida compatível com este tipo de objectivos (competência percebida de nível 2 ou 3). Ou seja, estes sete alunos foram classificados no padrão "positivo" ou eficaz e os restantes dez alunos foram classificados no padrão "negativo" ou ineficaz.

No grupo de alunos classificados no padrão "negativo" incluem-se por um lado alunos com objectivos de *avaliação* e percepção de incompetência ou baixa competência percebida e alunos com objectivos de *aprendizagem* e percepção de incompetência. De acordo com a literatura, a percepção de baixa competência afectará negativamente a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com objectivos de *avaliação*, na medida em que este tipo de objectivos levará o aluno a utilizar um conjunto de estratégias defensivas (no sentido de evitar avaliações negativas) debilitantes. Os alunos com objectivos de *aprendizagem* serão menos vulneráveis aos efeitos negativos de uma baixa competência percebida¹. Contudo os alunos com percepção de incompetência, mesmo com uma orientação prioritária para objectivos de *aprendizagem*, foram classificados neste padrão na medida em que não se trata de uma percepção de baixa competência, mas sim de uma percepção de incompetência. De acordo com Nicholls, os alunos com objectivos do tipo *avaliação* e os alunos com objectivos do tipo *aprendizagem* apresentarão diferentes comportamentos face ao desafio e terão níveis de realização diferentes dos alunos com objectivos de *aprendizagem*. Assim, o primeiro tipo de objectivos, que representa uma preocupação central com a demonstração de capacidade superior, associa-se a uma concepção "diferenciada" de capacidade, que é definida como um traço estável e julgada não apenas com base no esforço e resultados próprios mas também por comparação com o esforço e resultados dos outros. O segundo tipo de objectivos, representa uma preocupação central com o desenvolvimento das competências próprias e associa-se a uma concepção menos diferenciada de capacidade, que

¹Como vimos no capítulo três, as diferentes disposições quanto à aplicação de esforço na realização das tarefas e actividades é explicada por alguns destes autores (Nicholls e Ames) com base nas crenças quanto às relações entre esforço e capacidade.

é concebida como uma característica modificável e julgada por referência ao esforço e resultados próprios. Os alunos com objectivos do tipo *avaliação* evitarão as tarefas desafiadoras se a competência percebida é baixa, uma vez que o aluno antecipa que dificilmente terá sucesso. Por outro lado, como o sucesso significa obter resultados melhores do que os outros, o desenvolvimento de esforço não garante a estes alunos o sucesso. Esta expectativa levará a um bloqueamento da realização e consequentemente a menores níveis de rendimento escolar. Os alunos com objectivos do tipo *aprendizagem* terão tendência a escolher precisamente as tarefas desafiadoras (nível de dificuldade intermédio), na medida em que são estas tarefas que oferecem as maiores probabilidades de atingir o seu objectivo: aprender. Por outro lado, o esforço é visto como a chave do sucesso/aprendizagem, o que permite que mesmo com uma percepção de capacidade baixa, estes alunos tentem realizar este tipo de tarefas. A expectativa de que o esforço levará a uma melhoria da realização conduzirá a uma realização mais eficaz. Também Ames (1984) afirma que nos alunos orientados para a "competência" a percepção de desenvolvimento de esforço é o critério principal de auto-avaliação e produz satisfação. Deste modo, a realização eficaz torna-se menos dependente da competência percebida. De forma semelhante, Maehr defende com base nas investigações de Kukla (1978), Nicholls (1983) e Roberts (1982) que as variações no comportamento dos sujeitos envolvidos no *eu face* ao desafio se devem a variações no sentimento de competência própria. Em condições de envolvimento no *eu* o comportamento face ao desafio é mediado pela percepção de competência própria. Os alunos com alta competência percebida escolherão tarefas de dificuldade intermédia e os alunos com baixa competência percebida escolherão tarefas de níveis extremos de dificuldade. Todos os alunos com objectivos de *tarefa* escolherão tarefas desafiadoras, evitando tarefas muito fáceis ou muito difíceis.

Dweck mostra que os objectivos de *aprendizagem* geram um padrão de funcionamento mais desejável, no qual, mesmo se a competência percebida é

baixa, os alunos referem afecto positivo face a tarefas desafiadoras, manutenção da confiança face a tarefas difíceis e procura de estratégias eficazes face aos obstáculos. Os objectivos de *realização* geram um padrão de funcionamento mais negativo, que sobretudo quando associado a baixa competência percebida se caracteriza pela aversão ao desafio, maior vulnerabilidade aos efeitos negativos das dificuldades sobre os afectos (face ao desafio o afecto é negativo e a realização deteriora-se), sobre a confiança e sobre o uso de estratégias eficazes (face ao insucesso, centram-se em cognições inferenciais relativas à capacidade própria, mais especificamente relativas à falta de capacidade).

Ou seja, dez dos alunos do nosso estudo apresentam um tipo de estrutura motivacional que pode ser visto como criando condições debilitantes para a motivação e sucesso escolar, nomeadamente na medida em que dispõem o aluno a evitar as tarefas desafiadoras e o desenvolvimento de esforço, tornam o aluno mais vulnerável aos efeitos negativos dos obstáculos sobre o afecto e sobre a confiança em si próprios e inibem a procura de estratégias eficazes de resolução das dificuldades. Os restantes sete alunos apresentam um tipo de estrutura motivacional mais eficaz, predispondo o aluno a confrontar-se com o desafio, a desenvolver esforço, assegurando a confiança face aos obstáculos e a utilização de estratégias de resolução das dificuldades e produzindo afectos mais positivos.

Em resumo, apenas sete dos dezassete alunos da turma apresentam uma estrutura motivacional que com base na literatura pode ser vista como positiva ou eficaz para a aprendizagem escolar e para o desenvolvimento em geral. Esta mesma literatura sugere que as estruturas motivacionais dos restantes dez alunos terão consequências sobretudo debilitantes nos planos da aprendizagem e do rendimento escolar.

Numa segunda etapa definimos três tipos de estrutura motivacional, através da introdução de uma terceira característica de motivação, o nível de "motivação académica": padrão "desmotivado", padrão "negativo" e padrão "positivo".

O padrão "desmotivado" é constituído pelos alunos com um nível de "motivação académica" baixo (nível 1). Recordemos que estes alunos apresentam os mais baixos resultados no que se refere ao seguinte conjunto de variáveis: nível de "motivação para a realização", nível de orientação intrínseca, nível de orientação extrínseca, nível de orientação para objectivos de *aprendizagem* e nível de orientação para objectivos de *avaliação*. Trata-se portanto de alunos desmotivados para a dimensão académica em geral. É interessante verificar que cinco dos seis alunos classificados como desmotivados estavam classificados na primeira etapa como pertencendo ao grupo de alunos com uma estrutura negativa ou ineficaz e apenas um destes alunos pertencia ao grupo de alunos com uma estrutura positiva ou eficaz. O grupo dos desmotivados é composto por alunos que não se orientam para a dimensão mais estritamente académica do processo de ensino/aprendizagem em sala de aula. Este grupo de alunos não investe na dimensão académica. Dada a preponderância desta dimensão para os alunos no seu conjunto¹, uma das interpretações possíveis é a de que estes alunos de alguma forma desistiram de tentar ter sucesso nesta dimensão do processo de ensino/aprendizagem. Os resultados destes alunos representam de facto uma escassez de acções orientadas para os aspectos académicos.

As previsões quanto às consequências da estrutura motivacional destes alunos em termos de aprendizagem e de desenvolvimento são ainda mais pessimistas se tivermos em conta que a maior parte deles (cinco em seis alunos) apresenta uma combinação negativa ou ineficaz de tipo dominante de objectivos/competência percebida. A literatura acima referida sugere que estes alunos terão grande dificuldade em motivar-se na medida em que evitam precisamente o desenvolvimento de esforço que poderia levar à desconfirmação da expectativa de insucessos constantes e ao investimento nas actividades académicas.

¹Note-se por exemplo que no que se refere aos objectivos dos alunos em geral, as dimensões de "aprendizagem" e de "avaliação" concentram 40% dos objectivos da turma.

2.4.3- "Intencionalidade"

A análise da "intencionalidade" remete para o funcionamento da motivação em situação de aula e não para os conteúdos da motivação.

A análise intra-individual da "intencionalidade" revelou que os alunos em situação de ensino/aprendizagem em sala de aula são de forma geral pouco intencionais: onze alunos foram classificados como não-intencionais, dois alunos como apresentando uma "intencionalidade" moderada e apenas quatro alunos como apresentando uma "intencionalidade" elevada. Ou seja, a orientação da acção é pouco sustentada por estratégias meios-fim. A situação de aula não parece promover nos alunos uma orientação maioritariamente baseada no estabelecimento de objectivos e desenvolvimento de estratégias para os atingir. Parece sim favorecer uma orientação não intencional, que se caracteriza por:

- Comportamentos não dirigidos por/para objectivos. Estes comportamentos não são intencionais, não constituem meios através dos quais são perseguidos determinados objectivos, e/ou

- Pela valorização de determinadas objectivos sem que essa valorização seja acompanhada de acções concretas intencionalmente dirigidas no sentido de as atingir.

A "teoria relacional da dinâmica comportamental" desenvolvida por Nuttin e apresentada anteriormente é de especial interesse para a discussão e compreensão destes resultados. Destacaremos seguidamente os aspectos da sua teoria que consideramos como mais pertinentes para a interpretação dos resultados da avaliação da "intencionalidade" dos alunos.

De acordo com Nuttin (1984) o processamento cognitivo que o ser humano faz dos estímulos internos e externos distingue claramente o comportamento do homem do do animal, permitindo ao primeiro progredir e mudar, em contraste com

a estagnação que caracteriza o comportamento animal. O funcionamento cognitivo "coberto" (representativo) permite ao ser humano uma elaboração muito mais complexa. A memória a longo prazo permite a integração do passado no presente. Mas é também possível antecipar o futuro ou o que gostaríamos que acontecesse no futuro. O futuro antecipado torna-se assim parte do presente psicológico. A capacidade de antecipação permite que o comportamento humano seja também causado por objectivos e não apenas por instintos: "Due to this cognitive ability of anticipation, incentive motivation as being pulled by goals, is often a more important cause of human behavior than the instincts or drives that push him" (Lens & Moreas, 1989, p.3). O ser humano, em contraste com os animais, não se satisfaz com a repetição da mesma consequência (reforço), estabelece para si próprio novos critérios: há um desenvolvimento da própria motivação, que se exprime pelo estabelecimento de objectivos e de planos para os atingir. Nuttin designa este mecanismo como a "fase ascendente da motivação humana". Nuttin distingue estes processos, que considera constructivos, dos processos de aprendizagem por associação ou reforço: "they are not to be identified with the learned path that leads the hungry animal again and again to the same reward" (Nuttin, 1984, p. 152). Para além do uso de "técnicas comportamentais" tais como escrever ou outras habilidades profissionais, os seres humanos raramente procuram atingir repetidamente o mesmo objectivo: a mera repetição não é fonte de motivação, o princípio da repetição resulta numa automatização. Os seres humanos procurarão algo de novo a fazer, apesar de as "técnicas comportamentais" previamente aprendidas poderem ser de novo usadas. O objectivo concreto a ser atingido e o caminho a seguir terão de ser construídos de novo ou, pelo menos, reajustados. Trata-se assim de processos de natureza construtiva: "It is through the interaction of cognition and motivation, i. e., the cognitive processing of needs, that motivational states develop into goals and behavioral projects" (p. 153). A actividade cognitiva transforma um estado motivacional vago (primeira expressão das necessidades ou motivos) num objectivo específico, em algo específico a ser

conseguido, numa orientação dinâmica mais focada. Este mesmo processo cognitivo manipula e testa as possibilidades comportamentais disponíveis levando à construção de meios comportamentais que levem ao objectivo estabelecido e que Nuttin designa como estrutura meios-fim ou plano. Através deste segundo estágio o indivíduo motivado tenta atingir o objectivo estabelecido. Embora estes processos possam ser influenciados por factores situacionais, a capacidade de encontrar um objectivo concreto, de transformar, concretizar estados motivacionais vagos em objectivos concretos e realistas é vista como crucial para o desenvolvimento humano. A incapacidade de estabelecer objectivos ou projectos é vista como indicadora de uma importante disfunção motivacional. É a fase ascendente da motivação que está bloqueada: "A state of need that cannot be converted into "something realistic to be done or achieved" -i.e., in a behavioral goal- creates a permanent condition of discomfort and helplessness..." (Nuttin, 1984, p. 155).

O processamento cognitivo da motivação tem ainda um terceiro resultado - a personalização dos motivos - processo este que afecta as características reguladoras dos objectivos. O conceito de personalização do comportamento opõem-se ao de automatização. O processamento cognitivo e personalização das necessidades co-existe com os processos de condicionamento que, num nível mais primitivo de funcionamento, também concretizam as necessidades em formas comportamentais. O autor considera que se por um lado a automatização das tarefas do desenvolvimento é facilitadora e menos arriscada, por outro lado impede a diferenciação positiva da personalidade. A motivação personaliza-se através da elaboração cognitiva das necessidades em objectivos *pessoais* e planos construídos ou aceites pelo sujeito. O objectivo torna-se um objectivo *próprio* e o comportamento para o atingir uma acção *própria*. Assim, para além da motivação derivada da necessidade ou motivo geral, os projectos pessoais são também motivados pela necessidade de conseguir aquilo que se estabeleceu como um projecto pessoal. Os projectos são vistos como instrumentos de individuação e

diferenciação do eu. O principal resultado da personalização da motivação relaciona-se com a auto-regulação (regulação interna do comportamento). A teoria comportamental é o melhor exemplo de um sistema de regulação externo do comportamento. Nesta teoria os reforços são considerados os únicos factores envolvidos na regulação e modificação do comportamento. Em contraste directo, na regulação interna a avaliação pessoal do sujeito acerca dos seus resultados é considerada essencial. Uma consequência será reforçadora se o objectivo pessoal do sujeito foi atingido. O indivíduo estará motivado -através de regulação interna- para uma actividade na medida em que este antecipe que um objectivo desejado pode ser atingido por essa actividade específica. Para além dos acontecimentos externos o comportamento é pois visto como influenciado pelo indivíduo, que avalia e aprova as suas próprias respostas (auto-reforço). Nas teorias comportamentais o reforço externo relaciona-se directa ou indirectamente com a satisfação de necessidades orgânicas (reforço primário e secundário). O auto-reforço refere-se a processos associados com a personalização das necessidades. O indivíduo, para além de experienciar estados de necessidade ou satisfação "determinados impessoalmente", é também capaz de estabelecer critérios para si próprio e avaliar as suas acções por referência a estas normas. Em contraste com a personalização da motivação, que permite a regulação interna, Nuttin descreve um processo de alienação motivacional no qual o indivíduo, sujeito a pressões, é levado a fazer ou mesmo a desejar coisas inconsistentes com as suas intenções ou percepções. A pressão externa diminui a capacidade de avaliar pessoalmente a situação. A conformidade com os outros é percebida por vezes como a única forma possível de auto-desenvolvimento.

À luz da teoria de Nuttin, os resultados do nosso estudo sugerem deficiências na qualidade de funcionamento motivacional dos alunos em situação de ensino/aprendizagem em sala de aula, na medida em que este se caracteriza por uma grande quantidade de comportamentos automatizados por esquemas do tipo estímulo-resposta, controlados externamente e por motivações vagas, não

concretizadas em objectivos específicos e planos para os atingir. Desta forma, fica comprometido o desenvolvimento da motivação e a possibilidade de regulação interna do funcionamento e desenvolvimento próprios.

O desenvolvimento motivacional como fim em si mesmo parece comprometido no caso dos alunos que foram classificados como não-intencionais (onze em dezassete alunos). De acordo com a teoria acima exposta o desenvolvimento da motivação exprime-se pela construção de objectivos e planos para os atingir. Estes alunos caracterizam-se precisamente por um baixo nível de estruturas meios-fim. De entre os alunos não-intencionais, considerámos dois sub-grupos: os alunos que se caracterizam por uma primazia de objectivos de 1º nível e que designámos como não-intencionais/funcionais e os alunos que se caracterizam por uma primazia de objectivos de 3º nível, não associados de forma específica a estratégias comportamentais e que designámos como não-intencionais/disfuncionais. Em termos de funcionamento motivacional, cada um destes dois sub-grupos parece sujeito a desvantagens específicas de natureza diferente.

No primeiro caso os alunos não estabelecem qualquer objectivo a atingir. No momento presente parece não haver qualquer processamento cognitivo de um estado final que oriente a acção no sentido de o atingir. Os alunos limitam-se a comportar-se parecendo funcionar apenas ao nível da execução, no qual o comportamento precede o objectivo (estado final). Não há no funcionamento actual do aluno um objectivo a ser atingido, o que retira ao comportamento o carácter de meio ou estratégia: "constructing the path implies knowledge of the goal to be reached." (Nuttin, 1984, p. 155). Contrariamente ao funcionamento caracterizado pelas objectivos de 2º nível, neste caso o funcionamento do aluno não é, actualmente, orientado por objectivos e planos. Este tipo de funcionamento assemelha-se ao que Nuttin designou por "técnicas comportamentais", comportamentos automatizados, e concretização das motivações através de processos de condicionamento. Este tipo de funcionamento parece constituir uma

forma de orientação do tipo hábitos, em que o aluno desenvolve comportamentos que foram reforçados pelas suas consequências e desta forma se mantêm num esquema automatizado, sem que o aluno os regule em função de objectivos que estabelece. Presentemente estes comportamentos não resultam de processos de elaboração de objectivos e planos. De acordo com Nuttin as motivações vagas podem ser concretizadas em comportamentos através de processos de condicionamento. No entanto estas são consideradas formas de funcionamento mais primitivas, que limitam as possibilidades de desenvolvimento do sujeito, na medida em que em que este fica preso na repetição das mesmas formas comportamentais e nos mesmos objectivos. O aluno parece funcionar através de comprometimentos sucessivos em actividades ou tarefas, não articulados e não integrados em projectos pessoais. Esta forma de funcionamento dificulta também a auto-regulação e o assumir da responsabilidade pelo seu próprio funcionamento e desenvolvimento (pessoalização). Torna-se assim difícil monitorizar e regular o atingimento da objectivo. O aluno terá pouca possibilidade de potencializar os seus comportamentos, de os usar como recursos, meios, para atingir os seus objectivos. Não intencionalizando a sua acção, esta não constitui um recurso utilizável para a perseguição dos seus objectivos. O comportamento pode perder a sua eficácia para o atingimento da objectivo (por exemplo um comportamento eficaz para a obtenção de atenção positiva por parte de um professor pode não ser eficaz para a obtenção de atenção positiva por parte de outro professor), sem que o aluno se aperceba, uma vez que o atingimento da objectivo não é monitorizado. Por outro lado, uma vez que o comportamento não é integrado numa estrutura meios-fim, o aluno não terá estratégias alternativas quando o atingimento da objectivo fica comprometido por alterações da situação. Ou seja, o sujeito fica limitado nas suas possibilidades de adaptação, especialmente no que se refere à possibilidade de adaptar as situações a si próprio (interferindo no seu próprio desenvolvimento). O aluno parece utilizar basicamente "técnicas comportamentais", formas de comportamento automatizado, regulado externamente. Ainda de acordo com

Nuttin, este tipo de funcionamento surge por vezes associado a fortes pressões, o que sugere que a situação de aula, dado o seu carácter de pressão social poderá facilitar este tipo de funcionamento. Nesta medida, este funcionamento por parte dos alunos pode ser visto como adaptativo, embora somente no sentido em que o sujeito se adapta à situação, excluindo a possibilidade de adaptação através de processos de regulação interna. Finalmente, um funcionamento mais automatizado, pode ser funcional na medida em que liberta o sujeito da necessidade de controlo e constante atenção e esforço, no sentido de processar cognitivamente objectivos concretos e planos de acção, permitindo-lhe centrar-se no desenvolvimento de novas estruturas meios-fim. Contudo, os resultados mostram que esta constitui a forma predominante de funcionamento da maior parte dos alunos, o que significa que estes não parecem utilizar a potencial disponibilidade para investir no desenvolvimento de estratégias para o atingimento de outros objectivos.

No segundo caso (alunos não-intencionais/disfuncionais), o atingimento da objectivo não parece activar o funcionamento cognitivo para manipular e testar as possibilidades comportamentais disponíveis, no sentido de construir meios comportamentais que levem ao atingimento do objectivo. Três dos alunos do nosso estudo parecem não desenvolver estratégias, meios para atingir os seus objectivos. Valorizando o atingimento de objectivos, não estabelecem contudo associações específicas entre objectivos concretos e comportamentos particulares para os tentar atingir. Note-se que não se trata de julgar se os comportamentos desenvolvidos pelo aluno são ou não eficazes para o atingimento dos seus objectivos. O que é evidente é que o aluno não estabelece relações minimamente específicas entre objectivo e comportamento: ou associa objectivos mais específicos a comportamentos extremamente gerais, inespecíficos (expl.: "as coisas que faço na aula é para ter boas notas") ou associa comportamentos particulares a objectivos muito gerais e distantes (não constrói orientações focadas). A incapacidade de concretizar estados motivacionais vagos em objectivos concretos e planos é vista na teoria de Nuttin como disfuncional, limitando

o desenvolvimento motivacional (e o desenvolvimento em geral), representando um bloqueamento da fase "ascendente" da motivação. As características dos alunos que classificámos como disfuncionais parecem aproximar-se deste tipo de funcionamento. Estes alunos nem desenvolvem estruturas meios-fim nem formas comportamentais automatizadas que garantam, na ausência de controlo pessoal, o atingimento de objectivos (a satisfação de motivações) importantes para o sujeito.

A análise da "intencionalidade" por domínio revela que nos domínios D3 (*regras e rotinas*) e D4 (*realização de tarefas*) o funcionamento é não-intencional: a análise da "intencionalidade" do grupo-turma revela que 63% da acção no domínio D3 e 60% da acção no domínio D4 é não intencional; a análise inter-individual da "intencionalidade" revela que nove em doze alunos no domínio D3 e onze em catorze alunos no domínio D4 são não-intencionais. Nos domínios D2 (*aprendizagem*) e D5 (*avaliação*) o funcionamento é mais claramente intencional: a análise da "intencionalidade" do grupo-turma revela que 70% da acção no domínio D2 e 62% da acção no domínio D5 é intencional; a análise inter-individual da "intencionalidade" revela que sete em onze alunos no domínio D2 e sete em nove alunos no domínio D5 são intencionais. Nos domínios das rotinas e regras de gestão da sala de aula (D3) e das actividades de trabalho (D4), apesar de não-intencional, o funcionamento foi classificado como funcional. Trata-se, nestes dois domínios, de um funcionamento sobretudo do tipo automatizado, associando-se possivelmente à existência de maiores pressões da situação no que diz respeito a estas dimensões do processo de ensino/aprendizagem (relativamente às dimensões de aprendizagem e avaliação). De facto, de acordo com Nuttin, este funcionamento pode corresponder à dificuldade de desenvolvimento de comportamento intencional em situações muito estruturadas e orientadas. É possível que o aluno perceba como simultaneamente difícil e desnecessário regular intencionalmente o atingimento de objectivos nestes domínios. A hipótese é de que a própria situação

de aula regula constantemente o funcionamento dos alunos nestas dimensões, e o aluno desenvolveu formas automáticas de comportamento relevante para o atingimento destes objectivos. Note-se que mesmo assim, a predominância deste tipo de funcionamento comporta riscos importantes, que sublinharemos mais adiante.

Face aos resultados da avaliação da "intencionalidade" por domínio seria possível levantar a hipótese de que o funcionamento automatizado nestes dois domínios (D3 e D4) liberte os alunos para se centrarem no desenvolvimento de estruturas meios-fim nos domínios da *aprendizagem* (D2) e *avaliação* (D5).

As duas últimas interpretações apontam no sentido de uma visão menos pessimista do funcionamento motivacional dos alunos em situação de aula. Contudo, dois resultados parecem tornar esta visão dificilmente sustentável. Em primeiro lugar, domínio D4 (*realização de tarefas*) é a dimensão do processo de ensino/aprendizagem para que os alunos mais se orientam. Por outro lado, a análise intra-individual da "intencionalidade" revelou, como sublinhámos, que 11 alunos são total ou maioritariamente não-intencionais nos domínios para que se orientam.

Apesar de os objectivos de 3º nível serem de forma geral os objectivos menos frequentes nos alunos do nosso estudo (relativamente aos objectivos de 1º e de 2º níveis), eles assumem no entanto uma expressão que merece ser analisada: 30% no domínio D2, 21% no domínio D3, 8% no domínio D4 e 18% no domínio D5. Grande parte dos objectivos de 3º nível podem ser vistos como objectivos a longo prazo. O papel motivacional dos objectivos a longo prazo tem sido tematizado no contexto da investigação sobre a perspectiva temporal de futuro (PTF). Diferentes autores das abordagens cognitivas da motivação têm acentuado o papel da perspectiva temporal de futuro (PTF) no comportamento orientado para objectivos (De Volder & Lens, 1982; Gjesme, 1981, 1983; Lens, 1987; Nuttin & Lens, 1985; Raynor, 1969; Van Calster *et al.*, 1979).

Na perspectiva de Nuttin a PTF é um traço de personalidade que tem origem no desenvolvimento de objectivos. Os sujeitos com uma PTF longa estabeleceram para si próprios uma quantidade relativamente elevada de objectivos que só podem ser atingidos num futuro distante. Os sujeitos com uma PTF curta têm relativamente mais objectivos no futuro próximo (menos de 2 anos) do que no futuro distante.

Ao mesmo tempo, a PTF é considerada como uma condição necessária para o planeamento a longo prazo. Neste segundo sentido, a PTF para além de ter origem no desenvolvimento motivacional, tem também efeitos motivacionais. Por exemplo Raynor (1969, 1970, 1981), concebendo a PTF como uma característica da tarefa (percebida pelo sujeito) e não um traço de personalidade, distinguiu dois aspectos da PTF: a hierarquia de tarefas ("task hierarchy") e hierarquia temporal ("time hierarchy"), reconhecendo que uma cadeia com dois passos (tarefas) pode cobrir um intervalo de tempo maior do que uma cadeia quatro passos. A hierarquia de tarefas é o número de tarefas da cadeia contingente e a hierarquia temporal refere-se à duração temporal da cadeia contingente. Os efeitos motivacionais da hierarquia temporal são opostos aos efeitos da hierarquia de tarefas. Quanto mais o sujeito se aproxima (em tempo) do objectivo (quanto mais curta a hierarquia temporal) mais forte a motivação para o objectivo e quanto maior a hierarquia de tarefas maior a força da motivação resultante.

Assim, de forma geral o intervalo temporal entre o momento presente e o objectivo futuro é considerado um factor desmotivante. No entanto um conjunto de autores (deVolder & Lens, 1982; Gjesme, 1975, 1981, 1983; Lens, 1990) consideram insuficiente a concepção puramente cronológica da extensão da PTF. Psicologicamente não é o tempo cronológico que é relevante do ponto de vista motivacional, mas sim a distância temporal (ou duração) subjectivamente percebida. Os indivíduos com uma PTF longa experienciam um dado intervalo de tempo como mais curto do que os indivíduos com uma PTF pequena (Gjesme, 1975). Os indivíduos com uma PTF extensa estão mais motivados para lutar por objectivos

distantes do que os indivíduos com uma PTF curta (mantendo-se tudo o resto constante) (Lens & Moreas, 1989). Nuttin (1985) afirma que a activação das atitudes e competências promotoras do atingimento de um objectivo pode ser facilitada aumentando a extensão da PTF (concebida como a distância psicológica dos objectivos) e que a importância dos objectivos futuros na activação do comportamento instrumental actual só é possível com uma PTF extensa.

Lens (1986, 1987) explica os efeitos motivacionais da PTF com base nos modelos da motivação humana do tipo "expectativa x instrumentalidade x valor" (modelos EIV: Feather, 1982). deVolder e Lens (1982) distinguem entre um aspecto cognitivo e um aspecto dinâmico da PTF.

O aspecto *cognitivo* é definido como uma disposição para antecipar no presente não só os efeitos imediatos de uma acção potencial mas também as suas consequências a longo prazo. Os sujeitos com uma PTF extensa podem mais facilmente prever as implicações das suas acções presentes para o futuro distante (instrumentalidade) e assim desenvolver estruturas comportamentais meios-fim mais longas. Ou seja, é aumentada a motivação instrumental para as acções imediatas. Estes sujeitos estabelecem sub-objectivos mais imediatos como passos intermédios ou meios para o atingimento do objectivo final. Estes sub-objectivos podem ter em si mesmos um valor incentivo positivo e assim serem motivadores da acção orientada para os atingir. Mas, mesmo que tenham um valor intrínseco negativo adquirem valor incentivo positivo como meios para objectivos mais distantes e importantes. Isto aumenta a motivação total para lutar pelos sub-objectivos, na medida em que lhes acrescenta instrumentalidade.

É também desta forma que de acordo com Lens (1990) a PTF se relaciona com o *controlo próprio*. A PTF extensa protege as intenções do sujeito, os seus interesses a longo prazo, na medida em que afecta a motivação para agir no sentido do objectivo final: aumentando a motivação total para as actividades perninentes para o seu atingimento e em particular fornecendo valor incentivo

positivo a actividades que em si mesmas podem não ser intrinsecamente interessantes mas que contribuem para o atingimento do objectivo.

O segundo aspecto da PTF, o seu aspecto dinâmico é concebido como uma disposição para atribuir uma valência (valor antecipado) elevada a objectivos mesmo que estes só possam ser atingidos num futuro distante. A valência de um determinado objectivo decresce com o aumento da distância temporal desse objectivo (mantendo-se tudo o resto constante) (Lens & Moreas, 1989). Para os sujeitos com uma PTF longa o futuro é psicologicamente mais real e um intervalo temporal entre o presente e o futuro é percebido como mais curto do que para os sujeitos com uma PTF curta. Assim, o decréscimo da valência será menor para os sujeitos com uma PTF longa. Uma vez que se sabe, com base nos modelos EIV, que a força da motivação é função multiplicativa da instrumentalidade percebida de uma acção e das valências dos seus resultados, o aspecto dinâmico da PTF afectará a motivação. A investigação empírica tem mostrado que se os objectivos mais próximos constituem sub-objectivos intermediários, instrumentais para o atingimento de objectivos finais, os sujeitos que têm objectivos distantes trabalham mais para os objectivos próximos (Zaleski, 1987), que a luta persistente por objectivos a longo prazo é facilitada pela formulação de uma série de sub-objectivos a curto-prazo e que levem ao objectivo final mais distante (Bandura & Schunk, 1981; Bandura & Simon, 1977).

Também este aspecto dinâmico da PTF é visto por Lens como relacionado com o *controlo próprio*. Para os sujeitos com uma PTF longa, as consequências futuras, distantes, das acções presentes perdem menos do seu valor incentivo ou força instigadora, tornando-se mais fácil para o sujeito adiar gratificações imediatas em favor de gratificações mais importantes e distantes, aumentando a probabilidade de atingir os objectivos finais (Lens, 1990).

No que se refere aos nossos resultados, os objectivos distantes¹ não associados a sub-objectivos mais específicos e intermédios (incluídas no 3º nível de objectivos) surgem, à luz do que foi dito, como desmotivadores. Se por um lado representam a atribuição de grande valor a objectivos a longo prazo, por outro estes não surgem associados a estruturas meios-fim, ao desenvolvimento de planos comportamentais para as atingir. Note-se que para todos os autores referidos os efeitos motivacionais dos objectivos distantes dependem da existência de estruturas meios-fim entre a actividade presente e o objectivo final. O atingimento dos objectivos distantes exige a realização de uma série longa de acções instrumentais. Tais objectivos parecem revestir-se de um grande valor objectivo mas não de um grande valor incentivo. Os objectivos de 3º nível não parecem activar comportamento instrumental actual, o que diminui a possibilidade de serem postos em jogo os mecanismos responsáveis pelos efeitos motivadores dos objectivos a longo prazo. Por outro lado, é desenvolvimentalmente pouco provável que estejamos na presença de alunos com uma PTF extensa: Claes (1985) afirma que o alargamento da PTF (enquanto aptidão individual) constitui uma tarefa da adolescência, tarefa que é fruto do acesso ao pensamento lógico-formal. Assim, não é provável que a grande distância cronológica em que se situam estes objectivos seja compensada por uma percepção de menor distância psicológica. No que se refere à distância cronológica, à luz da teoria de Raynor, estamos em presença de uma hierarquia de tarefas praticamente inexistente e de uma hierarquia temporal muito longa, condições que produzem uma baixa motivação. No que se refere ao controlo próprio, ou seja, à capacidade de proteger a probabilidade de atingimento dos objectivos a longo prazo, à luz do que foi dito sobre as relações do controlo próprio com a PTF este controlo poderá estar dificultado: teoricamente os alunos serão facilmente atraídos por actividades imediatamente gratificantes (mesmo que ponham em causa o atingimento do

¹Um futuro próximo é definido como um futuro compreendido num período de tempo inferior a dois anos e um futuro distante como um futuro que se estende para além de um período de dois anos.

objectivo final) e facilmente desmotivados por actividades que apesar de potencialmente instrumentais para o objectivo final não sejam intrinsecamente motivadoras.

Estas consequências são previsíveis sobretudo para os alunos que no nosso estudo apresentam orientações não-intencionais/disfuncionais (três alunos), na medida em que apresentam uma proporção de objectivos de 3º nível não balanceada por objectivos de 2º nível, e nem mesmo por objectivos de 1º nível.

Resumindo, esta leitura dos resultados sugere que os alunos não-intencionais e em especial os alunos disfuncionais terão menores probabilidades de um desenvolvimento motivacional positivo e terão maiores dificuldades de regulação do atingimento dos seus objectivos.

2.5- Conclusão

Com base nos resultados do nosso estudo, o panorama geral da motivação destes alunos em situação de ensino/aprendizagem em sala de aula é o seguinte: nível moderado de "motivação académica", forte orientação extrínseca, orientação prioritária para objectivos de *realização de tarefas*, baixa competência percebida, frequentemente incompatível com a orientação para objectivos de *aprendizagem versus* objectivos de *avaliação*, baixa intencionalidade, internalização dos objectivos perseguidos.

Do ponto de vista do nível quantitativo de motivação para as dimensões académicas da situação de aula ("motivação académica"), os resultados sugerem um quadro moderado, em que a maior parte dos alunos revela um nível intermédio de motivação. Assim, o nível de "motivação académica" não parece constituir um importante entrave à motivação e sucesso escolar da maior parte dos alunos.

Também o carácter extrínseco da orientação dos alunos não pode ser visto em si mesmo como um obstáculo ao sucesso escolar, tanto mais se tivermos em consideração que a internalização das orientações motivacionais dos alunos poderão constituir um factor de protecção relativamente a uma das principais desvantagens apontadas à motivação extrínseca: a dependência de fontes exteriores de controlo sobre o início e regulação da acção.

O nível de competência percebida dos alunos do nosso estudo constitui em si mesmo um factor desmotivador, levando previsivelmente o aluno a utilizar estratégias debilitantes e disfuncionais para a aprendizagem e para o sucesso escolar. A maior parte dos modelos da motivação em educação são unânimes na importância atribuída ao nível de competência percebida. A baixa competência percebida destes alunos constitui, à luz desta literatura, um importante factor debilitante da motivação em sala de aula, quer como meio para o sucesso escolar, quer como fim em si mesma. Algumas das consequências previsíveis do baixo nível de competência percebida são: escolha de objectivos fáceis e baixo nível de realização (Locke & Latham, 1990), orientação extrínseca (preferência por tarefas fáceis, baixa autonomia na resolução de tarefas, foco na avaliação do professor) (Harter, 1981b; Harter & Connell, 1984), bloqueamento da motivação intrínseca (Corno & Rohrkemper, 1985; Ryan, Connell & Deci, 1985). Tendo em conta que o sistema de avaliação é do tipo normativo, a percepção de baixa competência assume um carácter ameaçador que se pode reflectir quer na desmotivação para as actividades quer na utilização de outras estratégias defensivas debilitantes (Covington, 1984).

A análise diferenciada das orientações motivacionais dos alunos (mais especificamente dos objectivos perseguidos pelos alunos) e da sua associação com a competência percebida permitiu uma avaliação mais detalhada da qualidade e eficácia da motivação destes alunos em situação de aula.

Assim a preponderância de objectivos de *realização de tarefas* é vista como adaptativa no sentido em que parece harmonizar-se com as condições do

ambiente de sala de aula e de alguma forma proteger o aluno de consequências negativas no plano da avaliação (quer da avaliação feita dos outros quer da auto-avaliação). Contudo este tipo de objectivos foi visto como representando basicamente passividade e desinteresse face à aprendizagem em sala de aula. Como dissémos, se este tipo de objectivos desempenha alguma outra função esta situar-se-á mais no plano da avaliação do que no plano da aprendizagem.

A literatura sobre objectivos motivacionais em contextos de educação escolar tem evidenciado que os efeitos debilitantes da baixa competência percebida podem ser atenuados se os alunos se orientam para objectivos de *aprendizagem* e não para objectivos de *avaliação* (Ames, 1984; Dweck, 1985; Maher, 1984; Nicholls, 1984b). Mais de metade dos alunos do nosso estudo revelam uma associação considerada debilitante ou mesmo disfuncional, quer em termos de sucesso escolar quer em termos de potencial de aprendizagem e de desenvolvimento, entre nível de competência percebida e objectivos de *aprendizagem versus* objectivos de *avaliação* (estrutura motivacional). Ou seja, a maior parte dos alunos não parece beneficiar deste factor de protecção motivacional face a uma baixa competência percebida.

No que se refere aos níveis de objectivos, os resultados evidenciam que estes alunos são muito pouco intencionais, isto é, as orientações da sua acção em sala de aula não se integram em estruturas meios-fins, não são instrumentalizadas no sentido da satisfação de objectivos valorizados. Se um funcionamento basicamente não-intencional pode ser visto como económico no sentido em que permite um funcionamento pouco dispendioso em termos da elaboração de objectivos e de estratégias para os atingir, libertando o aluno para o investimento em novas áreas de actividade, por outro lado a sua preponderância sugere que apenas uma pequena parte da acção dos alunos em situação de ensino/aprendizagem em sala de aula é orientada de forma intencional.

Finalmente, os alunos revelam uma internalização das suas orientações motivacionais, o que sugere que estas se encontram em boa parte fora do controlo

de factores exteriores ao sujeito e consequentemente uma vulnerabilidade diminuída a variações implementadas no exterior. Os alunos parecem ter desenvolvido esquemas de orientação da acção em situação de aula controlados internamente. Note-se contudo que tendo em conta os resultados relativos à "intencionalidade" este controlo interno parece representar mais uma "introjecção" dos controlos exteriores do que uma gestão flexível da orientação da acção própria no sentido da elaboração interna de objectivos e estratégias ou da instrumentalização da acção própria no sentido de atingir objectivos valorizados.

3- Influência da situação de aula sobre a motivação dos alunos

No ponto anterior caracterizámos e analisámos a qualidade e eficácia da motivação dos alunos no processo de ensino/aprendizagem em sala de aula. O quarto objectivo do nosso estudo era esclarecer as relações entre o ensino e a motivação dos alunos. No sentido de contribuir para a compreensão dos factores e mecanismos que geram ou mantêm as características de motivação dos alunos em sala de aula, procurámos avaliar a influência do ensino em situação de aula sobre a motivação dos alunos. Neste sentido utilizámos quatro linhas de análise: 1- a análise das características de sala de aula tal como são percebidas pelos alunos, 2- a análise mais específica do papel do professor, 3- a análise de características de motivação dos alunos em diferentes situações específicas, mais concretamente a comparação dos objectivos dos alunos em diferentes disciplinas e 4- a análise das características de motivação dos alunos em diferentes níveis de aproximação à situação concreta de sala de aula.

3.1- Percepção da situação de aula

Os objectivos percebidos tal como foram avaliados representam as orientações de acção percebidas pelos alunos como adequadas na situação de aula.

Os resultados relativos aos objectivos percebidos pelos alunos revelam que em situação de aula os alunos percebem sobretudo objectivos de *avaliação*: 26% dos objectivos percebidos pelos alunos são objectivos de *avaliação*, constituindo o principal tipo de objectivos percebidos pelos alunos. Ou seja, os alunos vêm a situação de aula como orientada em primeiro lugar para a avaliação dos alunos. A avaliação é vista como a dimensão de maior relevo no processo de ensino/aprendizagem em sala de aula.

Procuraremos analisar as implicações desta percepção à luz da literatura sobre motivação em educação. Algumas das características da motivação destes alunos em sala de aula (analisadas no ponto anterior) podem ser vistas como estreitamente relacionadas com tais percepções. Por exemplo a competência percebida têm sido relacionada na literatura motivacional com características avaliadoras dos ambientes de realização. Ofereceremos também uma interpretação dos objectivos perseguidos pelos alunos em situação de aula como consistentes com os objectivos percebidos pelos alunos nesta situação.

3.1.1- Objectivos percebidos e competência percebida

A avaliação é o principal objectivo percebido pelos alunos na situação de aula. Paralelamente, nesta situação a maior parte dos alunos percebe-se como incompetente ou apresenta um baixo nível de competência percebida (catorze alunos). A percepção da situação de aula como avaliadora reflecte-se, de acordo

com a literatura sobre motivação em educação, numa baixa percepção de competência própria (Ames, 1984; Covington, 1985; Johnson & Johnson, 1985). De acordo com Covington, a utilização de critérios de avaliação normativos dificulta a percepção de capacidade elevada. Neste tipo de sistema avaliativo a capacidade torna-se o ingrediente central do sucesso e as oportunidades de sucesso são poucas, no sentido em que por definição o sucesso é relativo, está reservado só aos melhores. Assim, a avaliação positiva da competência própria é constantemente ameaçada. No mesmo sentido Ames considera que os sistemas de avaliação normativa tornam a informação de comparação social especialmente saliente. Nestas condições os alunos tendem a focar-se nas percepções de capacidade e as avaliações de si próprio são feitas com base na capacidade percebida. Desta forma os insucessos representarão falta de capacidade. Uma vez que o sucesso é reservado a um pequeno número de alunos, a percepção de capacidade própria será frequentemente ameaçada. Johnson e Johnson afirmam que este tipo de situações foca o aluno numa visão monopolista de capacidade, em que apenas a capacidade académica é valorizada. O sucesso e o insucesso são vistos como reflectindo o nível de capacidade. Dadas as poucas oportunidades de sucesso, a maior parte dos alunos desenvolverá percepções de baixa capacidade. Finalmente, Stipek (1984), e Eccles (Parsons), Midgley & Adler (1984) defendem que o uso de sistemas de avaliação normativos a partir do final da escolaridade primária se relaciona com uma diminuição das percepções de competência própria.

De acordo com esta literatura, os nossos resultados da avaliação dos objectivos percebidos dificultará aos alunos uma percepção de competência própria elevada. Esta previsão baseada na teoria é também suportada pelos nossos resultados relativos à avaliação da competência própria dos nossos alunos. Ou seja, a percepção da situação de aula como principalmente avaliativa pode ser vista, à luz desta literatura como em parte responsável pelo baixo nível de competência percebida dos alunos do nosso estudo.

3.1.2- Objectivos percebidos e objectivos perseguidos

O sucesso escolar é visto pelos alunos como tendo uma importância central na situação de aula, é percebido como sendo a principal finalidade dos professores e da situação de ensino/aprendizagem em geral. Na literatura motivacional, a saliência da dimensão avaliativa em situação de aula (nomeadamente quando o sistema de avaliação é normativo e público) tem sido considerada como tendo efeitos basicamente negativos na motivação e na aprendizagem dos alunos, nomeadamente na medida em que gera motivações orientadas para a defesa do *eu*, que se traduzem por evitar o insucesso, passividade, baixo envolvimento/investimento (Covington, 1984; Johnson & Johnson, 1985; Tesser & Campbell, 1985).

Os nossos resultados revelam, como vimos, que os dois principais objectivos perseguidos pelos alunos em sala de aula são objectivos de *realização de tarefas* e objectivos de *avaliação*. Estes últimos apresentam, relações estreitas com a orientação para a defesa do *eu*. Neste sentido, os resultados da turma em geral relativos aos objectivos percebidos e aos objectivos perseguidos sugerem a hipótese de que as relações estabelecidas na literatura entre ambientes avaliativos e objectivos deste tipo (por exemplo Ames, 1984; Covington, 1985; Nicholls, 1984b) encontre suporte em situação concreta de ensino/aprendizagem em sala de aula.

Mas, para além de objectivos de *avaliação*, e mesmo com uma expressão mais importante, os os alunos orientam-se para objectivos de *realização de tarefas*. Embora este tipo de objectivos não tenha sido tematizado na literatura, parece-nos importante tentar compreender de que modo uma situação percebida sobretudo como avaliativa poderá ser consistente com uma orientação preferencial para objectivos de *realização de tarefas*.

Este tipo de objectivos representa uma orientação para a realização de tarefas sem outra finalidade para além de as realizar, de as acabar, bem patente

em algumas expressões típicas dos alunos tais como "fazer para fazer". Por outro lado, a maior parte dos objectivos deste tipo são simultaneamente objectivos de 1º nível. O tipo e nível destes objectivos levaram-nos a considerar este tipo de orientação dos alunos como potencialmente mais funcional para o evitamento de avaliações negativas em situação de ensino/aprendizagem em sala de aula, do que para a aprendizagem e desenvolvimento. De facto, a concretização deste tipo de objectivos coloca aparentemente o aluno "na tarefa", a trabalhar, o que poderá evitar avaliações negativas ou pelo menos atenuar avaliações negativas da realização escolar do aluno por parte do professor. Também no que se refere à auto-avaliação este tipo de objectivos poderá proteger o aluno de avaliações negativas de si próprio. Trata-se de objectivos fáceis de atingir, cujo critério de sucesso se resume praticamente à realização comportamental da acção. De acordo com Locke e Latham (1990) nestas circunstâncias a obtenção de satisfação consigo mesmo é mais provável. Se por um lado este tipo de objectivos se traduz por um "estar na tarefa", trabalhar, por outro não representa uma persistência e envolvimento na tarefa no sentido do envolvimento activo, empenhado, interessado, intencional¹. Constituem objectivos pouco desafiadores, representando uma orientação não-intencional e passiva da acção, dificilmente contribuindo para a aprendizagem e desenvolvimento. Assim, a centração prioritária dos alunos em objectivos de *realização de tarefas* pode ser vista como consistente com a percepção da situação de aula como principalmente avaliadora, na medida em que este tipo de objectivos representam uma manobra defensiva face a uma situação avaliadora, ameaçadora do sentimento de valor próprio: face a uma situação avaliadora, em que o sucesso é difícil, os alunos orientam-se para objectivos mais atingíveis.

¹ Este último tipo de envolvimento é representado pelos objectivos de aprendizagem (D2).

3.2- O papel do professor

Debruçar-nos-emos sobre os resultados referentes à análise das relações entre os objectivos dos professores e os objectivos dos alunos.

O perfil de objectivos dos professores e o perfil de objectivos dos alunos apresentam uma congruência apenas moderada e uma semelhança configuracional praticamente nula. Ou seja, a orientação que os professores pretendem imprimir à acção dos alunos em sala de aula não corresponde à orientação efectiva da acção dos alunos. Enquanto os professores em geral dão preponderância a objectivos de *aprendizagem* e de *adequação às regras e rotinas*, os alunos orientam-se principalmente para objectivos de *realização de tarefas*. Os professores centram os seus objectivos nestas duas dimensões do processo de ensino/aprendizagem, (74% dos objectivos dos professores situam-se nos domínios D2 e D3). Os alunos distribuem de forma mais uniforme os seus objectivos pelos quatro domínios. Os dois principais objectivos dos professores (D3 e D2) são os dois menos importantes objectivos dos alunos e os dois principais objectivos dos alunos (D4 e D5) são os dois menos importantes objectivos dos professores. Há consenso entre professores e alunos no que se refere à pouca relevância de objectivos de *prazer* (D1), *relacionais* (D6) e *disciplinares* (D7). Os professores não os intencionalizam e os alunos percebem-nos como pouco importantes e orientam-se muito pouco para estes tipos de objectivos.

É de realçar que enquanto os professores têm apenas 8% de objectivos de *avaliação*, 21% dos objectivos dos alunos são objectivos de *avaliação*. Enquanto os professores enfatizam os objectivos de *aprendizagem* (36% dos objectivos dos professores centram-se em D2), apenas 19% dos objectivos dos alunos são de *aprendizagem*.

A análise dos objectivos percebidos pelos alunos sugere que é possível que estas duas discrepâncias entre objectivos dos professores e objectivos dos alunos

sejam mediadas pelos objectivos percebidos pelos alunos. Os objectivos percebidos pelos alunos são diferentes dos objectivos dos professores (congruência moderada e baixa semelhança configuracional) e altamente congruentes com os objectivos perseguidos pelos alunos. Efectivamente, as principais diferenças entre os objectivos dos professores e os objectivos percebidos pelos alunos dizem também respeito aos objectivos de *aprendizagem* e de *avaliação*. Considerando a quantidade de objectivos de cada tipo e a posição que estes ocupam no perfil de objectivos, verifica-se que os professores têm 36% de objectivos de *aprendizagem*, objectivos estes que ocupam o segundo lugar no perfil de objectivos dos professores (extremamente próximo do primeiro lugar, ocupado pelos objectivos de *adequação* D3=38%) e os alunos percebem apenas 12% de objectivos deste tipo, objectivos que ocupam o último lugar no perfil de objectivos percebidos pelos alunos. Por outro lado, os professores têm apenas 8% de objectivos de *avaliação*, objectivos estes que ocupam o último lugar no perfil de objectivos dos professores e os alunos percebem 26% de objectivos deste tipo, objectivos que ocupam o primeiro lugar no perfil de objectivos percebidos pelos alunos. Ou seja, os alunos percebem mais objectivos de *avaliação* e menos objectivos de *aprendizagem* do que o que os professores intencionalizam. Em consonância com tais percepções, os alunos orientam-se mais para a dimensão avaliativa e menos para a dimensão de aprendizagem do que os professores pretendem.

Os professores enfatizam objectivos de *aprendizagem*, os alunos percebem objectivos de *avaliação* e orientam-se sobretudo para objectivos de *realização de tarefas*. Como dissémos, a orientação para este tipo de objectivos parece motivacionalmente mais consistente com um ambiente que enfatiza a avaliação do que com um ambiente que enfatiza a aprendizagem. Aliás, também os resultados relativos à competência percebida e motivação intrínseca/extrínseca são mais compreensíveis no contexto de um ambiente avaliativo do que no contexto de um ambiente orientado para a aprendizagem.

A análise dos objectivos dos professores e dos alunos por disciplina vem reforçar a hipótese de que os objectivos dos professores não parecem afectar os objectivos dos alunos. Assim, em cinco das seis disciplinas analisadas o objectivo principal dos alunos é de realização de tarefas. Numa das disciplinas os alunos orientam-se prioritariamente para objectivos de *adequação às regras e rotinas*. Os alunos apresentam pouca variação no perfil de tipos de objectivos entre as diferentes disciplinas. Os professores apresentam, entre si, maior variabilidade no perfil de objectivos. Os objectivos perseguidos pelos alunos em sala de aula parecem pois pouco vulneráveis à influência destas especificidades nos objectivos dos professores.

Os perfis dos alunos nas diferentes disciplinas são muito próximos, com excepção da disciplina 1, em que o perfil de objectivos dos alunos é marcadamente diferente do seu perfil na maioria das outras disciplinas. Nesta disciplina, os alunos orientam-se principalmente para a *adequação às regras e rotinas* (D3) e não para a *realização de tarefas* (D4) como em todas as outras disciplinas. Note-se por outro lado que apenas nesta disciplina os alunos apresentam um perfil de objectivos altamente congruente com os objectivos do professor. A diferença mais aparente entre os objectivos do professor desta disciplina (P1) e os objectivos dos professores de todas as outras disciplinas é a sua concentração quase exclusiva nos objectivos de *adequação às regras e rotinas* (67%), acompanhado de uma desvalorização de qualquer outro tipo de objectivos (o segundo objectivo mais valorizado apresenta um valor de apenas 10%)¹. Somente uma muito especial acentuação por parte do professor no que se refere a um determinado objectivo, em detrimento de qualquer outro parece produzir uma mudança nos objectivos dominantes dos alunos.

¹ O valor mais elevado de qualquer um dos outros professores num único tipo de objectivos é 57% (P6). Este professor (P6) apresenta um valor de 28% no segundo objectivo mais valorizado e o professor P1 apresenta um valor de 10% no segundo objectivo mais valorizado.

Em resumo, os resultados sugerem que os alunos têm um esquema de orientação da acção em sala de aula generalizado, que aplicam nas diferentes situações específicas, esquema este que é pouco sensível a variações situacionais e em particular a variações nas intenções dos professores. O professor parece pouco eficaz na determinação da orientação da acção dos alunos no sentido pretendido.

Finalmente, os resultados da avaliação da "centração" das orientações motivacionais (objectivos) dos alunos mostram que o professor é pouco usado como referencial da orientação da acção dos alunos em sala de aula, sugerindo o bloqueio actual de uma das vias possíveis de influência do professor sobre as orientações motivacionais do aluno.

3.3- Impacto de diferentes situações específicas sobre os objectivos dos alunos

A comparação entre os objectivos dos alunos em seis disciplinas diferentes revelou uma grande uniformidade do tipo de objectivos, sugerindo que eventuais variações da situação concreta de ensino/aprendizagem em sala de aula afectam pouco os objectivos perseguidos pelos alunos. Os alunos parecem ter um perfil de objectivos bem definido, que procuram concretizar nas várias situações de aula. Apenas na disciplina 1 o perfil de objectivos dos alunos pode ser considerado como diferente. Estes resultados sugerem que os objectivos perseguidos pelos alunos são pouco sensíveis às variações entre diferentes ambientes de sala de aula. Apesar de não termos dados sobre a existência de reais variações entre as diferentes disciplinas, uma variação existe necessariamente: diferentes disciplinas abordam diferentes conteúdos, matérias. É portanto possível que as motivações dos alunos se relacionem mais com aspectos da dinâmica do processo de ensino/aprendizagem do que com aspectos dos conteúdos escolares. Em apoio desta hipótese podem também ser recordados alguns dos resultados da avaliação

da motivação dos alunos. Efectivamente, as motivações consideradas como mais directamente relacionadas com os conteúdos escolares são as motivações baseadas no interesse pelas actividades escolares: motivação intrínseca e a orientação para objectivos de *aprendizagem*. Como vimos, estas não são motivações prioritárias dos alunos em situação de ensino/aprendizagem em sala de aula.

Em resumo, a principal conclusão a retirar destes resultados é que os alunos parecem "trazer" para as situações específicas uma hierarquização definida de objectivos a perseguir, que é pouco variável de situação para situação. Nem os objectivos pretendidos pelo professor nem os conteúdos programáticos das disciplinas parecem influenciar actualmente a orientação da acção dos alunos em sala de aula.

3.4- Impacto da proximidade da situação concreta de ensino/aprendizagem em sala de aula

Analisaremos a magnitude e direcção do impacto da proximidade da situação concreta de ensino/aprendizagem em sala de aula sobre as características de motivação dos alunos, através da comparação destas características nos diferentes níveis de aproximação. As diferenças encontradas entre o primeiro e terceiro níveis de aproximação são vistas como representando diferenças entre as características motivacionais habituais dos alunos no domínio escolar/académico e as características de motivação destes mesmos alunos quando confrontados com situações particulares no contexto concreto de ensino/aprendizagem em sala de aula. Efectivamente, a avaliação da motivação dos alunos no primeiro nível de aproximação foi feita através de questionários de motivação que se por um lado se referem já ao domínio escolar/académico, por outro lado colocam o aluno numa posição ainda distante da realidade da sala de aula, reflectindo presumivelmente características de motivação mais globais e

gerais. A avaliação das características de motivação no terceiro nível de aproximação foi feita através de entrevistas que procuraram colocar o aluno "na situação" concreta de sala de aula (entrevistas de "confronto"), reflectindo presumivelmente a especificidade das características de motivação dos alunos em situação concreta de ensino/aprendizagem em sala de aula. A comparação entre os resultados obtidos através destes dois tipos de abordagem permitirá colocar hipóteses quanto à estabilidade e carácter geral das variáveis motivacionais avaliadas e/ou quanto à magnitude e direcção das variações observadas. As características de motivação dos alunos avaliadas no segundo nível de aproximação são vistas como representando um ponto intermédio entre primeiro e terceiro níveis de aproximação. Esta avaliação foi feita através de entrevistas que procuraram estimular a problemática motivacional do aluno nas situações de ensino/aprendizagem actualmente experienciadas. Distingue-se do primeiro nível de aproximação porque se refere à experiência do aluno em situações escolares/académicas particulares. Distingue-se do terceiro nível de aproximação porque o aluno não é aqui confrontado com as reais situações de ensino/aprendizagem em sala de aula. As diferenças encontradas entre o segundo e terceiro níveis de aproximação reflectirão presumivelmente os efeitos do envolvimento na acção concreta e específica.

Os resultados atrás apresentados revelaram diferenças significativas entre os níveis de aproximação no que se refere à orientação intrínseca/extrínseca, competência percebida e objectivos de *adequação* (D3) e objectivos de *realização de tarefas* (D4). Analisaremos seguidamente estas diferenças e mencionaremos também os resultados relativos à "motivação para a realização".

3.4.1- Sobre a orientação intrínseca/extrínseca

A orientação intrínseca *versus* extrínseca foi avaliada nos três níveis de aproximação e os resultados evidenciaram diferenças significativas entre todos os níveis de aproximação. À medida que nos aproximamos da situação concreta há um número progressivamente maior de alunos que passam do pólo intrínseco para o pólo extrínseco. Ou seja, a proximidade da situação de aula e o envolvimento na acção concreta em sala de aula parecem produzir uma mudança na orientação motivacional, no sentido extrínseco. No nível de aproximação mais distante da situação concreta (primeiro nível de aproximação) os alunos demonstram preferência por tarefas desafiadoras, curiosidade, desejo de aprofundar e expandir competências e conhecimentos em detrimento de tarefas fáceis, desejo de fazer apenas o estritamente necessário e ser avaliado positivamente pelo professor. A integração do aluno no contexto particular de ensino/aprendizagem em sala de aula parece fazer inverter estas preferências.

O nível de orientação extrínseca foi avaliado no segundo e terceiro níveis de aproximação. A comparação dos resultados revela diferenças significativas sugerindo que o envolvimento na acção em situação de aula estimula a necessidade de ser positivamente avaliado pelo professor e a orientação para a restrição da quantidade e dificuldade das tarefas.

Em resumo a inserção destes alunos no contexto de ensino/aprendizagem em sala de aula produz mudanças na orientação intrínseca/extrínseca, tornando-os por um lado mais extrínsecos do que intrínsecos e por outro lado elevando o seu nível de motivação extrínseca.

3.4.2- Sobre a competência percebida

A competência percebida foi avaliada no segundo e terceiro níveis de aproximação. A comparação dos resultados evidenciou importantes diferenças que significam que em situação concreta a competência percebida é mais baixa. Não só em situação de ensino/aprendizagem em sala de aula a maioria dos alunos apresenta uma baixa competência percebida (cf. caracterização da motivação dos alunos em situação concreta) como esta situação parece ser responsável pela diminuição dos níveis de competência percebida por estes alunos relativamente à competência percebida quando mais distantes da situação real de sala de aula. Estes resultados permitem pensar que a situação real de alguma forma aumenta a saliência dos insucessos e diminui a saliência dos sucessos: a relação entre as competências e incompetências percebidos é alterada no sentido de as incompetências assumirem maior preponderância face às competências.

As diferenças verificadas e o sentido dessas diferenças no que se refere à orientação intrínseca/extrínseca e à competência percebida são consistentes com a estreita dependência entre estas duas variáveis, acentuada por alguns dos modelos de motivação em educação (Corno & Rohrkemper, 1985; Harter, 1978a, 1981b, 1983; Harter & Connell, 1984; Ryan, Connell & Deci, 1985). Neste sentido, estes resultados oferecem validade de contexto a tais relações.

3.4.3- Sobre a "motivação para a realização"

No que se refere ao nível de "motivação para a realização" ("n ach.") as diferenças não são estatisticamente significativas relativamente ao nível de exigência estabelecido ($p < 0,01$). Contudo, as mudanças de nível de "motivação

para a realização" dos alunos ao longo dos diferentes níveis de aproximação merecem ser referidas, na medida em que a análise individual revela consistências importantes na direcção das mudanças. Isto é, se o número de alunos em cada nível de "motivação para a realização" não é significativamente diferente entre os níveis de aproximação, por outro lado as mudanças no nível de "motivação para a realização" de cada aluno vão de forma geral no mesmo sentido. Assim, do primeiro para o segundo e do primeiro para o terceiro níveis de aproximação as mudanças vão no sentido de um menor nível de "motivação para a realização". Ou seja, relativamente ao nível "habitual" (primeiro nível de aproximação), a aproximação da situação de aula parece produzir uma tendência para uma diminuição do nível de "motivação para a realização".

3.4.4- Sobre os objectivos

Quer a análise do perfil de objectivos da turma no seu conjunto, quer a análise do perfil individual de objectivos de cada aluno revela que as diferenças entre o segundo e terceiro níveis de aproximação são pequenas e se circunscrevem aos objectivos de *adequação* (D3) e de *realização de tarefas* (D4). No que se refere à maior parte dos objectivos (D1, D2, D5, D6 e D7), não há diferenças relevantes entre os dois níveis de aproximação. Isto é, os resultados sugerem que os alunos elaboram uma representação da orientação da sua acção em situação de aula muito próxima da orientação que imprimem à sua acção quando confrontados com a situação real.

A única diferença importante entre os objectivos dos alunos no segundo e terceiro níveis de aproximação à situação concreta de ensino/aprendizagem em sala de aula, diz respeito aos objectivos de *realização de tarefas* (D4) e aos objectivos de *adequação às regras e rotinas* (D3). Esta diferença verifica-se quer no que se refere à percentagem de cada um dos dois tipos de objectivos, quer no que

se refere ao foco de orientação do perfil de objectivos. Em situação concreta (terceiro nível de aproximação) os alunos têm mais objectivos de *realização de tarefas* (D4=29%) e menos objectivos de *adequação às regras e rotinas* (D3=17%), do que no segundo nível de aproximação (D4=15%; D3=32%), como indica o resultado estatisticamente significativo. Estas diferenças representam simultaneamente uma mudança no foco principal de objectivos dos alunos: o principal tipo de objectivos dos alunos no segundo nível de aproximação é a adequação às regras e rotinas e o principal tipo de objectivos em situação concreta é a realização de tarefas. Ou seja, em confronto com a situação concreta os alunos diminuem o investimento directo na adequação às regras e rotinas e aumentam o investimento na realização de tarefas mais relacionadas com a dimensão de académica. É de salientar que a orientação para a dimensão de trabalho não parece divergente ou incompatível com a orientação para a adequação às regras e rotinas. Aliás, os objectivos de *realização de tarefas*, apesar de constituírem uma orientação especificamente relacionada com a dimensão de trabalho, parecem mesmo oferecer boas garantias de adequação às regras e rotinas da gestão do processo de ensino/aprendizagem em sala de aula. Assim, há uma mudança no foco de orientação, no sentido de uma maior centração na dimensão académica da situação de aula.

3.5- Conclusão

A comparação da motivação em diferentes níveis de aproximação à situação concreta de ensino/aprendizagem em sala de aula sugere que esta situação é em parte responsável pela acentuação de algumas das características mais negativas da motivação dos alunos: a baixa competência percebida e a orientação predominante para objectivos de *realização de tarefas*.

Os resultados da avaliação das percepções dos alunos sobre a situação de aula permitem colocar hipóteses quanto a alguns dos factores da situação de aula potencialmente responsáveis pelas características de motivação dos alunos nesta situação. Os alunos percebem a situação de aula principalmente como uma situação avaliadora e como uma situação fortemente estruturada no sentido da exigência do cumprimento de normas de comportamento. A saliência destes aspectos/dimensões da situação de aula são vistos na literatura sobre motivação em educação como basicamente negativos para a motivação e rendimento escolar dos alunos, nomeadamente na medida em que dificultam uma percepção de competência elevada e em que geram estratégias de evitamento do insucesso tais como a passividade e não-envolvimento ou um envolvimento fictício. No nosso estudo, paralelamente a estas percepções dominantes da situação de aula, os alunos revelam baixa competência percebida e uma centração em objectivos que representam um envolvimento/investimento pouco constructivo, quer em termos motivacionais quer em termos de aprendizagem (objectivos de *realização de tarefas*).

O papel do professor como elemento determinante da motivação dos alunos em sala de aula deverá ser analisado com base na caracterização do modo como este implementa realmente a sua acção. De facto, o nosso estudo mostra que as intenções do professor (objectivos do professor) enquanto tais não desempenham um papel significativo na determinação das orientações motivacionais dos alunos. Vistos na perspectiva do professor estes resultados significam que o professor não é eficaz na promoção das orientações motivacionais que pretende imprimir à acção dos alunos em sala de aula. Por outro lado, se considerarmos também os objectivos percebidos pelos alunos, os nossos resultados sugerem que as intenções dos professores não são detectáveis pelos alunos, na medida em que estes não as percebem e sugerem ainda que provavelmente a acção do professor transmite aos alunos intenções não intencionalizadas pelo professor. Vistos na perspectiva do aluno estes resultados

significam que se o professor constitui um factor determinante da orientação motivacional dos alunos, a sua influência passa sobretudo pelas percepções que os alunos têm acerca do professor. Estas percepções basear-se-ão necessariamente mais na acção real do professor do que nas suas intenções.

Os resultados relativos à comparação dos objectivos dos alunos em diferentes disciplinas permitem especificar um pouco mais as hipóteses de compreensão da influência da situação de aula sobre as orientações motivacionais dos alunos. Como vimos, os objectivos dos alunos são extremamente semelhantes nas diferentes disciplinas, o que sugere que a orientação actual da acção destes alunos em sala de aula é relativamente independente das especificidades da acção de diferentes professores. Ou seja, os alunos parecem ter elaborado esquemas de orientação da acção em sala de aula que actualmente são pouco flexíveis. Finalmente, a constância dos objectivos dos alunos nas diferentes disciplinas parece também sugerir que os conteúdos das diferentes disciplinas são pouco relevantes na determinação das orientações motivacionais dos alunos.

III-Conclusões finais

Procuraremos sintetizar as principais conclusões do nosso estudo, esboçando um quadro da motivação destes alunos em sala de aula, centrado nos objectivos motivacionais.

Para além dos indicadores mais quantitativos e gerais da motivação dos alunos em sala de aula, tais como o nível de "motivação académica", o nível de competência percebida e a orientação intrínseca/extrínseca, a particularização dos objectivos dos alunos (em diferentes tipos, diferentes níveis e diferentes centrações) permitiu uma análise mais profunda de um quadro anteriormente mais

vago e geral. A identificação e avaliação dos objectivos dos alunos contribui de diversas formas para uma compreensão mais diferenciada da motivação dos alunos.

Assim, a definição de perfis de objectivos possibilitou a análise de cada tipo de objectivo no contexto da multiplicidade de objectivos orientadores da acção dos alunos em sala de aula. Identificámos os objectivos de *realização de tarefas* como o principal tipo de objectivos dos alunos em sala de aula. A definição de três níveis de objectivos interpretados como representando diferentes formas de funcionamento motivacional permitiu uma avaliação mais detalhada da qualidade da motivação dos alunos em sala de aula. A precisão da análise e interpretação da competência percebida dos alunos foi facilitada pela sua associação com o tipo de objectivos dos alunos.

Em primeiro lugar interpretámos o perfil de objectivos dos alunos como adaptativo. O perfil de objectivos dos alunos é consistente com os objectivos percebidos pelos alunos como desejáveis em situação de aula. Apesar de não ser consistente com o perfil de objectivos dos professores, a sua tradução em termos do comportamento observável não parece contrariar de forma evidente os objectivos dos professores. O perfil de objectivos dos alunos pode ser visto como potencialmente menos conflituoso do que um perfil constituído à semelhança do perfil de objectivos dos professores. Este último seria composto por objectivos mais difíceis de conciliar, na medida em que a adequação às regras e rotinas (como é visível nos indicadores das entrevistas dos professores) se refere ao cumprimento de normas tais como seguir o ritmo geral da aula, tomar iniciativas só quando solicitados e a aprendizagem se refere à curiosidade, exploração, pensamento divergente e crítico face ao que aprendem, interesse pelas actividades. A única diferença relevante encontrada entre os objectivos percebidos e os objectivos perseguidos (o principal tipo de objectivos percebidos são os objectivos de *avaliação* e o principal tipo de objectivos perseguidos são objectivos de *realização*

de *tarefas*) foi também interpretada como adaptativa: face a uma situação percebida como muito avaliadora e na qual se enfatiza a adequação, associada a uma baixa competência percebida os alunos orientam-se para objectivos fáceis e que garantem a adequação.

No que se refere aos níveis dos objectivos, a baixa intencionalidade dos alunos sugere uma importante automatização das suas orientações motivacionais o que em si mesmo pode ser visto como funcional na medida em que representa um certo realismo face a condições efectivamente pouco sujeitas ao controlo do aluno e na medida em que liberta o aluno um esforço voluntário relativamente a uma boa parte da sua acção. Contudo a grande preponderância de acção não-intencional relativamente à acção intencional, faz prever um funcionamento motivacional debilitado/bloqueado.

Ou seja, do ponto de vista do aluno os nossos resultados parecem sugerir que os alunos são capazes de gerir de forma minimamente funcional as exigências que percebem como mais importantes em sala de aula.

A multiplicidade e variedade de objectivos que constituem o perfil dos alunos sugere um quadro adaptativo por referência às exigências escolares. A multiplicidade de objectivos em si própria e especialmente a presença de objectivos não exclusivamente de *aprendizagem* mas também de objectivos de *avaliação*, de *trabalho* e de *adequação* afigura-se-nos fundamental. A investigação sobre objectivos motivacionais na educação tem-se centrado na comparação e contraste dos efeitos diferenciais dos objectivos de *aprendizagem* e dos objectivos de *realização* sobre o comportamento de realização dos alunos. Contudo é importante não ignorar que, na maior parte dos casos, o sucesso escolar parece implicar objectivos de *aprendizagem* e objectivos de *realização*. Do ponto de vista social, um alto nível de motivação para a *aprendizagem* pode não constituir em si mesma o estado motivacional mais desejável. De forma geral é esperado que, para além do interesse pela aprendizagem em si mesma, os sujeitos expressem

este interesse de formas produtivas, responsáveis e orientadas para o futuro. Como recentemente sublinhou Wentzel (1991), um objectivo implícito das instituições educativas foi sempre a socialização da criança para o mundo adulto, através do ensino de valores orientados para o trabalho e para a responsabilidade, tais como a obediência, a pontualidade e a conformidade no processo de aprendizagem. A aprendizagem inscreve-se e ocorre no âmbito e nas limitações de regras e normas prescritas socialmente que asseguram uma boa integração na sociedade adulta.

No que se refere à hierarquia de tipos de objectivos, verifica-se uma preponderância de orientações para a *realização de tarefas*, orientações para o *prazer* e para a *área relacional* irrelevantes, secundarização de objectivos de *aprendizagem* e objectivos de *avaliação* associados a níveis incompatíveis de competência percebida. De forma geral, estas características constituem um potencial basicamente debilitante em termos de motivação e de aprendizagem.

Em resumo, os objectivos dos alunos sugerem consequências sobretudo negativas em termos de aprendizagem e de optimização do funcionamento motivacional, mesmo que em termos de adaptação pareçam mais funcionais. Colocando-nos na perspectiva do ensino diríamos que a adaptação às condições de sala de aula parece ter consequências sobretudo debilitantes, o que leva a questionar as condições de ensino/aprendizagem em sala de aula que mantêm este quadro da motivação dos alunos.

A questão parece pois residir por um lado na preponderância relativa dos diferentes tipos de objectivos dos alunos e na restrição dos objectivos de *adequação* à obediência, submissão e adequação, em detrimento do desenvolvimento da competência social e autonomia. Ajudar os alunos a atingir um equilíbrio entre múltiplos objectivos impõem-se como uma importante tarefa da educação. No sentido de apoiar tal tarefa, a investigação poderá orientar-se no sentido de explorar a coordenação individual dos diferentes objectivos, analisando o modo como se integram ou não em sistemas organizados de comportamento, as

hierarquias, as subordinações, as relações meios-fim entre a multiplicidade de objectivos de cada aluno individual.

O tipo de objectivos dos alunos, percebidos pelos alunos e dos professores espelham uma concepção de educação bastante unilateral, muito centrada em objectivos sobretudo de carácter académico. Mesmo a importância que assume a adequação às regras e rotinas parece ser entendida como um fim em si mesma, no sentido em que não é entendida como um meio para a aprendizagem, sem respeito pela sua possível instrumentalidade: os objectivos de *adequação* constituem objectivos de *adequação* como um fim em si própria. Por outro lado, enquanto fim em si mesma não parece perspectivada no sentido da promoção do desenvolvimento de um controlo próprio flexível, do desenvolvimento moral e social¹, mas no sentido de uma exigência que tem de ser cumprida.

As orientações da acção dos alunos (objectivos perseguidos) parecem pouco vulneráveis à influência da situação actual. Por um lado, os alunos parecem "trazer" para a situação concreta de aula um esquema de orientação da acção sujeito a poucas variações no confronto com a situação específica e concreta. Por outro lado, os seus objectivos apresentam muito poucas variações em diferentes disciplinas. Evidentemente que este facto pode dever-se a uma real semelhança entre os ambientes de aula das diferentes disciplinas. Efectivamente, as diferenças de objectivos entre professores representam apenas diferenças no plano das intenções, o que não garante que a sua implementação se traduza em diferenças perceptíveis para os alunos. Contudo, como acentuámos, as diferentes disciplinas distinguem-se pelo menos no que diz respeito aos conteúdos abordados, o que sugere que estes são pouco relevantes na determinação do tipo de objectivos dos alunos. Finalmente, os alunos revelam grande independência da figura do professor enquanto referencial externo para a orientação da sua acção, reforçando a imagem de que as suas orientações actuais em situação de aula funcionam em boa parte de forma autónoma relativamente às características da situação.

¹ Os indicadores que revelam a primeira perspectiva foram categorizados no domínio D2 e não em D3.

No que se refere mais especificamente ao papel do professor na determinação da orientação da acção dos alunos, este último resultado associado às diferenças constatadas entre os objectivos dos professores e os objectivos dos alunos leva-nos a interrogar sobre a eficácia dos professores destes alunos na determinação das suas orientações motivacionais nos contextos actuais de sala de aula. Estes alunos orientam-se em sentidos que não são aqueles que os professores procuram imprimir à acção dos alunos em situação de aula e a figura do professor parece assumir um papel extremamente reduzido como referencial de tais orientações. Ou seja, os nossos resultados parecem sugerir que a orientação actual da acção dos alunos em sala de aula foi em boa parte definida anteriormente, ao longo das experiências escolares/académicas destes alunos, hipótese esta que só poderá ser validada através de estudos longitudinais.

Conclusão geral

O objectivo geral deste estudo é contribuir para o esclarecimento da motivação dos alunos no processo de ensino/aprendizagem em sala de aula. No que diz respeito à problemática motivacional, o estudo procura delinear formas de abordar a motivação dos alunos em sala de aula e propõe uma análise da motivação à luz dos motivos/objectivos dos alunos. A definição da motivação dos alunos e muito especialmente dos seus objectivos, como problema central do estudo, deriva em parte de uma forma específica de conceber e abordar a problemática mais geral das relações entre ensino e aprendizagem. Efectivamente, a motivação dos alunos é vista como um importante elo para o esclarecimento das relações entre ensino e aprendizagem. Em particular, os motivos/objectivos dos alunos são valorizados como conceitos motivacionais especialmente pertinentes para a compreensão dos efeitos do ensino nos alunos e para a compreensão da influência da motivação no seu desenvolvimento e aprendizagem, na medida em que se referem ao significado/finalidade da sua acção em sala de aula.

A realização dos objectivos deste estudo exigiu o desenvolvimento de metodologias de investigação próprias, o que lhe conferiu um carácter metodológico fundamental. Teoricamente seria possível conceber diversos tipos de abordagens metodológicas para o estudo de questões como: caracterizar a motivação dos alunos, analisar a qualidade e eficácia da motivação dos alunos e analisar a influência da situação de aula sobre a motivação dos alunos (objectivos 2, 3 e 4 do presente estudo). Deve porém realçar-se a importância da consecução prévia do primeiro objectivo do estudo - identificar as manifestações significativas da motivação dos alunos em sala de aula - para a consubstanciação dos três objectivos referidos. De facto, a contribuição do nosso trabalho relativamente a estes objectivos, parte da *identificação* prévia das manifestações *significativas* do fenómeno em estudo (a motivação dos alunos em sala de aula). Utilizamos o termo *identificação* e não o termo *avaliação* para sublinhar a necessidade de numa primeira etapa manter a definição das variáveis em "aberto", permitindo que se

imponham como relevantes no contexto que constitui o campo de estudo (a sala de aula).

É fundamental evidenciar que a concretização do primeiro objectivo exigiu um considerável trabalho de reflexão na área da metodologia de investigação e implicou, conseqüentemente, o desenvolvimento de uma metodologia específica. Este ponto constituiu um importante objectivo do estudo (objectivo 5) e uma referência fundamental de todo o trabalho, permitindo antes de mais concretizar o primeiro objectivo, facto que confere uma relevância acrescida às conclusões do estudo relativas aos outros objectivos (objectivos 2, 3 e 4).

Quatro princípios orientadores essenciais (cuja relevância e operacionalização foram detalhadamente enunciadas no capítulo 5) presidiram à definição da metodologia adoptada: (a) flexibilidade, (b) orientação e definição constante e progressiva do plano e do processo de investigação, (c) análise indutiva e (d) rigor e utilidade dos dados.

A opção por estes princípios não é neutra do ponto de vista da construção do conhecimento científico. De facto, estes princípios reflectem a valorização da análise "em profundidade" e contextualizada, no sentido de conhecer as suas particularidades e a sua singularidade. Como afirmam Estrela e Falcão " Um conhecimento da universalidade do conceito que não tenha em consideração o indivíduo na sua concretude, corre o mais grave dos riscos científicos, ou seja, o de se transformar em abstracção. " (1992, p. 18). A generalização conseguida pela eliminação de elementos significativos do real enquanto particular não resolveu o problema da distância entre o conhecimento e a realidade. A procura da repetibilidade fenoménica descontextualiza o real da sua singularidade espaço-temporal (Estrela e Falcão, 1992).

As opções metodológicas fundamentais deste trabalho enraizam-se nesta posição.

Assim, definimos um plano de *aproximação ao real* (à motivação dos alunos em sala de aula) constituído por três níveis de aproximação ao longo dos quais há uma focalização progressiva no *comportamento em situação* e na *significação* do sujeito (àcerca da situação e de si em situação). A operacionalização desta focalização progressiva em termos de questões de investigação, de "amostra", de instrumentos de recolha e de análise de dados, não poderia ter sido previamente definida, sendo antes constantemente enformada pelas etapas anteriores.

Para tornar *significativos* os comportamentos "observados", procurámos a sua finalidade, o fim para que se dirige o comportamento, tal como é expresso pelo sujeito em situação (através de entrevistas semi-estruturadas). A finalidade é entendida como a expressão de um projecto de relação do sujeito com o seu ambiente. Assim definido, este constructo subscreve a importância de conceber e estudar o comportamento enquanto resposta significativa a uma situação significativa (Nuttin, 1984).

Finalmente a *análise indutiva* de dados assume um papel de revelo como procedimento prévio a outros tipos de análise.

Procurando reflectir a importância que a dimensão metodológica assumiu em todo o presente trabalho e evidenciar aqueles que nos parecem ser os seus principais méritos, destacaremos os resultados do estudo que mais directamente decorreram da abordagem metodológica adoptada.

Como sublinhámos em diferentes ocasiões ao longo deste trabalho, um primeiro resultado da abordagem metodológica consiste na própria operacionalização dos objectivos iniciais em questões de investigação mais precisas e específicas. Significa isto que o problema a estudar se foi progressivamente delimitando em função da metodologia e foi simultaneamente

condicionando o desenvolvimento desta última, num processo contínuo de construção/reconstrução mútua.

A aplicação do princípio da análise contextualizada e em profundidade da singularidade dos fenómenos, permitiu contribuir para a avaliação da validade de contexto de alguns constructos motivacionais habitualmente utilizados em contextos exteriores à sala de aula. As dimensões de realização (n ach) e "curiosidade/desafio", por exemplo, surgem como constructos relevantes para a compreensão da motivação em sala de aula. A dimensão "mestria", pelo contrário, não parece assumir, neste contexto, um significado motivacional particularmente importante. A aplicação do princípio referido permitiu também evidenciar a operação simultânea de orientações intrínsecas e extrínsecas não só no mesmo sujeito, mas também relativamente a uma mesma acção. Ou seja, características inerentes à actividade, resultados da actividade e consequências da realização da actividade, parecem poder operar conjuntamente na determinação da motivação. No plano teórico, esta constatação pode ser vista como conferindo aos conceitos de instrumentalidade e de "níveis de interiorização da motivação " maiores potencialidades para a compreensão da orientação motivacional dos alunos em sala de aula, do que a dicotomia orientação intrínseca/extrínseca. Um terceiro resultado directamente relacionado com a valorização do princípio metodológico acima enunciado diz respeito à identificação das finalidades (objectivos da acção) dos alunos em sala de aula e à sua formulação em termos de dimensões do processo de ensino/aprendizagem. É assim que, por exemplo, para além dos dois tipos de objectivos motivacionais considerados na literatura (objectivos de "aprendizagem" e objectivos de "realização"), emergem outros tipos de finalidades sistematicamente orientadores da acção do aluno em sala de aula, nomeadamente objectivos relacionados com a dimensão social-normativa e com a dimensão "profissional" da situação de aula (que designámos como objectivos de adequação às regras e rotinas e objectivos de realização de tarefas, respectivamente).

A valorização de uma análise em profundidade, procurando que à partida não sejam isoladas determinadas variáveis nem reduzida a complexidade dos fenómenos, levou à constatação de que diferentes finalidades, todas elas relevantes, operam simultaneamente na orientação da acção, sugerindo o interesse de analisar o papel de uma determinada finalidade no contexto do conjunto (perfil) de finalidades orientadoras e de analisar o modo como este perfil é estruturado e gerido na determinação da acção.

Mais especificamente relacionados com a aplicação do princípio da análise indutiva são os resultados relativos à categorização dos objectivos dos alunos à luz de três dimensões: domínio, nível e centração. Estas dimensões de categorização dos objectivos podem ser vistas como esboços de conceitos, na medida em que representam a organização de uma enorme diversidade de manifestações em torno de um pequeno número de dimensões/categorias comuns, que lhes conferem uma mesma identidade/significado. O rigor dos procedimentos de análise de conteúdo constitui uma importante garantia da sua validade e utilidade. Do processo de categorização resulta um outro instrumento de trabalho: a definição das categorias através dos seus indicadores, constituindo uma primeira amostra da forma e conteúdos particulares das manifestações do fenómeno em sala de aula. Saliente-se ainda que, se na literatura sobre motivação em educação, é possível encontrar conceitos que se relacionam com os conceitos de "domínio" e de "centração" dos objectivos, o mesmo não se passa com o conceito de "nível" dos objectivos. Procurámos evidenciar a pertinência e interesse deste último conceito para a compreensão do funcionamento motivacional através da discussão dos resultados relativos à intencionalidade dos alunos em sala de aula.

A aproximação progressiva ao real feita através dos três "níveis de aproximação", possibilitou nomeadamente a diferenciação progressiva dos fenómenos motivacionais. A comparação entre os resultados referentes às "mesmas" variáveis, obtidos nos diferentes níveis de aproximação, sugere

precisamente algumas importantes diferenças entre o "comportamento em si mesmo" e o "comportamento em situação".

Em estreita relação com a aplicação do princípio da análise em profundidade, o processo de investigação caracteriza-se por uma multi-referencialidade instrumental. A multi-referencialidade refere-se não só a utilização e articulação entre diferentes tipos de instrumentos (tais como questionários de resposta forçada e entrevistas semi-estruturadas) como também à utilização e articulação entre diferentes planos de análise (níveis de aproximação"). Desta forma, foi possível elaborar interpretações baseadas na conjugação de múltiplos ângulos de análise dos fenómenos. Algumas das linhas de interpretação sugeridas pelos resultados do estudo empírico radicam precisamente na conjugação de resultados derivados de diferentes ângulos de análise. Por exemplo, no que se refere à orientação da acção dos alunos em sala de aula, foi a conjugação dos resultados da comparação entre níveis de aproximação com os resultados da comparação entre diferentes situações específicas no mesmo nível de aproximação (aulas de diferentes disciplinas) e ainda com os resultados derivados de diferentes instrumentos (domínio e centração dos objectivos perseguidos e objectivos percebidos), que permitiu evidenciar uma das conclusões sugeridas por este estudo: se por um lado a orientação da acção dos alunos em sala de aula parece relacionar-se com as características da situação de aula (tal como são percebidas pelos alunos), por outro lado a orientação da sua acção parece actualmente (no momento presente) pouco maleável a condições específicas de uma determinada situação; i.é, a orientação da acção do aluno parece ser fundamentalmente afectada pela situação que o aluno "transporta" consigo para as diversas situações de ensino/aprendizagem em sala de aula.

Sistematizados os resultados relacionados com a abordagem metodológica, sintetizaremos de seguida os principais resultados da avaliação da

motivação dos alunos e da influência da situação de aula sobre esta (resultados relativos aos objectivos 2, 3 e 4).

De forma geral, este estudo confirmou o interesse de uma análise diferenciada e contextualizada da motivação. Para além da avaliação de características gerais de motivação habitualmente consideradas nos estudos sobre motivação em educação, tais como o nível de "motivação académica" e a "orientação intrínseca/extrínseca", a avaliação de aspectos mais específicos da motivação, tais como os tipos de motivos dos alunos, fornece um quadro mais rico da motivação dos alunos e com maiores potencialidades explicativas de fenómenos como o desinteresse, a apatia, a ansiedade e o (in)sucesso escolar. Saliente-se em particular a avaliação dos objectivos por domínio (tipo de objectivos ou tipo de dimensões do processo de ensino/aprendizagem orientadoras da acção dos alunos) e nível (quantidade de acção orientada por estratégias meios-fim) que evidenciou o predomínio de objectivos de "realização de tarefas" e uma baixa intencionalidade (acção estratégica), ambos interpretados como debilitantes em diferentes planos: no plano da motivação, no plano do desenvolvimento em geral e no plano da aprendizagem escolar. As mesmas previsões não seriam possíveis à luz de resultados sobre características mais globais tais como o nível de "motivação académica".

A comparação entre as características de motivação do "sujeito" e as características de motivação do "aluno" em sala de aula (possibilitada pela avaliação progressivamente mais contextualizada da motivação) revelou importantes diferenças, das quais salientaremos, devido às suas importantes implicações na motivação e na realização, a diminuição altamente significativa da competência percebida.

A análise da influência da situação de aula sobre a motivação dos alunos, foi perspectivada no sentido de permitir uma avaliação da magnitude e direcção do impacto da situação de aula bem como no sentido de identificar alguns factores e mecanismos de tal impacto. Os resultados desta análise sugerem que algumas das

características de motivação dos alunos são explicáveis com base nas características da situação de aula: por exemplo, quer o nível de competência percebida, quer o tipo de objectivos dos alunos parecem intimamente relacionados com as características da situação de aula (tal como são percebidas pelos alunos). Acrescente-se ainda que o próprio carácter debilitante de algumas das características de motivação dos alunos deriva em parte das características da situação de aula. Assim, por exemplo interpretámos a internalização da orientação extrínseca como debilitante, atendendo ao carácter avaliativo-normativo da situação de aula.

É contudo interessante salientar que os nossos resultados sugerem simultaneamente que variações específicas na situação concreta de sala de aula têm pouco impacto na motivação dos alunos. Nem diferentes situações específicas (aulas de diferentes disciplinas), nem em particular a figura do professor, parecem ter poder para alterar significativamente a maioria das características de motivação dos alunos. Como salientámos na interpretação dos resultados, é possível que as aulas de diferentes disciplinas não sejam realmente muito diferentes no que diz respeito aos factores que têm maior impacto na motivação dos alunos.

Finalmente, no que se refere em particular ao papel do professor na motivação dos alunos, o estudo sugere claramente que a orientação que os professores procuram imprimir à acção dos alunos em sala de aula não é conseguida. As intenções dos professores são pouco eficazes: os alunos orientam-se para dimensões do processo de ensino/aprendizagem não intencionalizadas pelos professores.

Procurando perspectivar este trabalho no seu todo, retomaremos seguidamente algumas das conclusões parciais dos capítulos teóricos, destacando a estreita relação entre as suas diferentes partes.

O presente estudo é o resultado de um processo de investigação ao longo do qual se foi progressivamente definindo a metodologia e o problema de estudo.

Uma das suas particularidades reside precisamente nesta progressiva definição. É assim que a própria decisão quanto aos capítulos e temáticas teóricos a incluir e quanto à sua organização foi grandemente influenciada pelo percurso do processo de investigação.

A primeira decisão refere-se à opção da temática motivacional e, em particular, à valorização da exploração dos objectivos dos alunos. A motivação foi-se impondo como área de conceptualização e investigação relevante para a compreensão do significado da acção dos alunos em sala de aula. Os modelos e teorias da motivação e em particular alguns dos modelos desenvolvidos recentemente na área da motivação em educação, oferecem interessantes quadros conceptuais para a análise e compreensão do significado do comportamento através do estudo das suas finalidades.

A sucessão dos três primeiros capítulos teóricos é orientada precisamente para a qualificação do conceito de "objectivo" como conceito fundamental para a explicação do comportamento motivado, tarefa que é concretizada no capítulo três. A sua organização desde logo apela à necessidade de considerar o papel fundamental dos objectivos para a compreensão da acção. Assim, o capítulo um evidencia a importância crescente das abordagens cognitivas da motivação, nas quais são centrais uma concepção do comportamento como mediado pelas experiências subjectivas do indivíduo e, conseqüentemente, uma concepção do papel do sujeito na determinação da sua acção e do seu próprio desenvolvimento. No final deste capítulo, são destacados os três principais tipos de variáveis cognitivas mais valorizadas pela literatura motivacional: a confiança nas capacidades próprias, o valor e os objectivos. Salienta-se desde logo o pouco interesse de que os motivos/objectivos foram alvo, até ao final da década passada. No capítulo dois, faz-se uma revisão e confronto dos diferentes modelos e teorias da motivação em educação que têm analisado o papel dos dois primeiros tipos de variáveis. A segunda parte deste capítulo, dedicada ao valor ou desejabilidade na motivação, procura evidenciar a considerável distância entre a considerável

importância teórica daquilo que o sujeito valoriza, pretende, e a sua vaga definição e relativamente diminuta investigação empírica. O capítulo três analisa mais pormenorizadamente a relevância teórica do conceito de objectivo e sistematiza as contribuições conceptuais e empíricas do seu estudo. Finalmente, neste capítulo, evidenciam-se algumas das linhas de investigação necessárias para uma maior potencialização da utilidade do conceito para a compreensão da motivação em educação, nomeadamente a análise dos objectivos específicos dos alunos em situações particulares e concretas de ensino/aprendizagem em sala de aula. Este capítulo constitui-se assim como um capítulo de charneira entre a parte teórica e a parte empírica do presente trabalho.

No capítulo quatro, que sistematiza a investigação relativa aos efeitos da situação sobre a motivação, procurámos evidenciar que os objectivos do sujeito são precisamente um dos mecanismos através dos quais opera tal influência, sublinhando uma vez mais o seu papel determinante no processo comportamental.

A parte teórica deste trabalho revela bem que o estudo da motivação é uma área em evolução. A literatura da especialidade tem vindo a aprofundar constantemente o estudo dos objectivos (tendo mesmo, em 1992, surgido a designação de "teoria dos objectivos") assistindo-se muito recentemente ao desenvolvimento de investigações progressivamente mais próximas do nosso estudo empírico, no sentido de identificar os objectivos específicos em situação e no sentido da análise dos objectivos no contexto do conjunto (perfil) de objectivos do sujeito (por exemplo, Ames, 1992a., b.; Blumenfeld, 1992). A actualização da problemática abordada no estudo empírico requer que sejam destacadas algumas das pistas de trabalho futuro sugeridas por este estudo.

Se os resultados deste estudo podem ser vistos como fins em si próprios, na medida em que se constituem em contribuições específicas, entendemos este estudo sobretudo como um meio, uma etapa no caminho para o nosso objectivo final: uma perspectiva motivacional do processo de ensino/aprendizagem em sala

de aula. Estas pistas de trabalho enquadram-se num projecto ou plano de acção mais amplo, conducente à concretização do objectivo final.

Quer os resultados do presente estudo, quer a importância que os objectivos têm assumido na literatura motivacional dos últimos dois anos, sublinham o interesse da exploração das orientações da acção dos alunos em sala de aula.

Mais especificamente, propomos que os objectivos dos alunos devem ser analisados no contexto do perfil de objectivos (tendo em conta a sua multiplicidade, variedade e importância relativa) procurando estudar a sua hierarquização, a sua organização em cadeias meios-fim e a sua coordenação.

Apesar de não ser tematizado na literatura um novo tipo de objectivos - objectivos *derealização de tarefas* - emergiu como o principal tipo de objectivos dos alunos em sala de aula. Impõe-se por isso a investigação do significado e das implicações motivacionais e educacionais deste tipo de objectivos.

Considerámos fundamental uma avaliação dos objectivos dos alunos em sala de aula, em amostras ampliadas que permitam testar a adequação da categorização que utilizámos. Ainda no que diz respeito à categorização dos objectivos, a investigação das relações entre os três sistemas de categorização (por domínio, por nível e por centração) permitirá em particular compreender eventuais relações de dependência entre o conteúdo e os aspectos mais dinâmicos dos objectivos.

O estudo apresentado fez emergir algumas hipóteses relativas às relações entre variáveis motivacionais em situação concreta de ensino/aprendizagem em sala de aula, que será necessário investigar de forma sistemática, tais como a dependência entre orientação intrínseca/extrínseca e competência percebida, as relações entre as dimensões da situação de aula percebidas como mais salientes pelo aluno e as orientações motivacionais (objectivos) dos alunos e as relações entre os aspectos quantitativos (nível de "motivação académica") e qualitativos (motivos/objectivos específicos) da motivação dos alunos em sala de aula.

Finalmente, o planeamento e a execução de estudos numa perspectiva desenvolvimental (ao longo do desenvolvimento do indivíduo e da progressão na escolaridade) permitirão sugerir com maior precisão os tipos de ambiente educativo com maiores potencialidades de afectar no sentido desejável a dimensão motivacional da aprendizagem em sala de aula.

Bibliografia

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. & Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Adam, E. E. (1975). Behavior modification in quality control. *Academy of Management Journal*, 18, 662-679.
- Ajzen, I. (1987). Attitudes, traits, and actions: Dispositional prediction of behavior in personality and social psychology. *Advances in Experimental Social Psychology*, 20, 1-63.
- Ajzen, I & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Alper, T. G. (1978). Achievement motivation in college women: A now-you-see-it-now-you-don't phenomenon. In S. Hansen & R. Rapoza (Eds.), *Career development and counseling of women*. Springfield, Charles Thomas, 101-117.
- Ames, C. (1978). Children's achievement attributions and self-reinforcement: Effects of self-concept and competitive reward structure. *Journal of Educational Psychology*, 70, 345-355.
- Ames, C. (1981). Competitive versus cooperative reward structures: The influence of individual and group performance factors on achievement attributions and affect. *American Educational Research Journal*, 18, 273-288.
- Ames, C. (1983). A study of cognitive-motivational thought processes in competitive and individualistic goal structure. Manuscript submitted for publication.
- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A motivational analysis. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education (Vol.1). Student motivation*. New York, Academic Press, 177-207.
- Ames, C. (1992a). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, n° 3, 261-271
- Ames, C. (1992b). Achievement goals and classroom motivational climate. In J. Meece & D. Schunk (Eds.), *Students' perceptions in the classroom*. Hillsdale, NJ, Erlbaum, 327-348.
- Ames, C. & Ames, R. (1981). Competitive versus individualistic goal structures: The salience of past performance information for causal attributions and affect. *Journal of Educational Psychology*, 73, 411-418.
- Ames, C. & Ames, R. (1984b). Systems of student and teacher motivation: Toward a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology*, 76, 535-557.

- Ames, C. & Ames, R. (Eds.) (1985). *Research on motivation in education (Vol 2). The classroom milieu*. New York, Academic Press.
- Ames, C., Ames, R., & Felker, D. (1977). Effects of competitive reward structure and valence of outcome on children's achievement attributions. *Journal of Educational Psychology*, 69, 1-8.
- Ames, C. & Archer, J. (1987). Mothers' beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology*, 79, 409-414.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, n° 3, 260-267.
- Ames, C. & Felker, D. (1979). An examination of children's attributions and achievement-related evaluations in competitive, cooperative, and individualistic reward structures. *Journal of Educational Psychology*, 71, 413-420.
- Ames, C. & McKelvie, S. (1982). *Evaluation of student achievement behavior within cooperative and competitive reward structures*. Paper presented at the annual American Educational Research Association meeting, New York.
- Ames, R. & Ames, C. (Eds.) (1984a). *Research on motivation in education (Vol 1). Student motivation*. New York, Academic Press.
- Anderson, C. A. (1983). Motivational and performance deficits in interpersonal settings: The effect of attributional style. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1136-1147.
- Apple, M. & King, W. (1978). What do schools teach? In G. Willis (Ed.), *Qualitative evaluations: Concepts and cases in curriculum criticism*. Berkeley, CA, McCutchan.
- Amkoff, D. B. & Mahoney, M. J. (1979). The role of perceived control in psychopathology. In L. C. Perlmutter & R. A. Monty (Eds.), *Choices and perceived control*. Hillsdale, NJ, Erlbaum, 155-174.
- Arnold, M. B. (1960). *Emotion and Personality: Psychological aspects (Vol.1)*. New York, Columbia University Press.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA, Sage.
- Arvey, R. D. (1972). Task performance as a function of perceived effort-performance and performance-reward contingencies. *Organizational behavior and Human Performance*, 8, 423-433.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372.

- Atkinson, J. W. (1958). Towards experimental analysis of human motives in terms of motives, expectancies and incentives. In J. W. Atkinson (Ed.), *Motives in fantasy, action, and society*. New York, D. Van Nostrand, 288-305.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. New York, D. Van Nostrand.
- Atkinson, J. W. (1965). The mainsprings of achievement-oriented activity. In J. D. Krumboltz (Ed.), *Learning and the educational process*. Chicago, McNally.
- Atkinson, J. W. (1980). Motivational effects in so-called tests of ability and educational achievement. In L. J. Fyans (Ed.), *Achievement motivation: Recent trends in theory and research*. New York, Plenum.
- Atkinson, J. W. (1983). *Personality, motivation and action*. New York, Praeger.
- Atkinson, J. W. & Feather, N. T. (1966). The study of personality and process. In J. W. Atkinson & N. T. Feather (Eds.), *A theory of achievement motivation*. New York, John Wiley.
- Atkinson, J. W. & Litwin, G. H. (1960). Achievement motive and test anxiety conceived as motive to approach success and motive to avoid failure. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60, 52-63.
- Atkinson, J. W., Heyns, R. W., & Veroff, J. (1954). The effect of experimental arousal of the affiliation motive on thematic apperception. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 49, 405-410.
- Atkinson, J. W. & Raynor, J. O. (1974). *Motivation and achievement*. Washington, DC, Winston.
- Balcazar, F., Hopkins, B. L., & Suarez, Y. (1986). A critical, objective review of performance feedback. *Journal of Organizational Behavior Management*, 7(3/4), 65-89.
- Bandura, A. (1969). Social learning theory of identificatory processes. In Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. Chicago, Rand McNally.
- Bandura, A. (1971). Vicarious and self-reinforcement processes. In Glaser (Ed.), *The nature of reinforcement*. New York, Academic Press.
- Bandura, A. (1974). Behavior theory and the models of man. *American Psychologist*, 29, 856-869.
- Bandura, A. (1977a). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Bandura, A. (1977b). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

- Bandura, A. (1981). Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy. In J. H. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social cognitive development: Frontiers and possible futures*. New York, Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social-cognitive view*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Bandura, A. (no prelo). Reflections on nonability determinants of competence. In J. Kolligan & R. Sternberg (Eds.), *Competence considered: Perceptions of competence and incompetence across the lifespan*. New Haven, Yale University Press.
- Bandura, A. & Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1017-1028.
- Bandura, A. & Cervone, D. (1986). Differential engagement of self-reactive influences in cognitive motivation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 38, 92-113.
- Bandura, A. & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Bandura, A. & Simon, K. M. (1977). The role of proximal intentions in self-regulation of refractory behavior. *Cognitive Therapy and Research*, 1, 177-193.
- Bandura, M. & Dweck, C. S. (1981). *Children's theories of intelligence as predictors of achievement goals*. Unpublished manuscript, Harvard University.
- Bavelas, J. & Lee, E. S. (1978). Effect of goal level on performance: A trade-off of quantity and quality. *Canadian Journal of Psychology*, 32, 219-240.
- Bennett, S. N. (1987). Changing perspectives on teaching-learning processes in the post-Plowden era. *Oxford Review of Education*, 13, 67-79.
- Benware, C. & Deci, E. L. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 21, 755-766.
- Berelson, B (1952) *Content analysis in communication research*. New York, Free Press
- Bertalanffy, L. von. (1960). *Problems of life*. New York, Harper Torchbooks.
- Bertalanffy, L. von. (1966). General system theory and psychiatry. In S. Arieti (Ed.), *American handbook of psychiatry* (Vol. 3). New York-London, Basic Books, 705-721.

- Blau, G., Blank, W., & Katerberg, R. (1987). *Investigating the motivational determinants of job performance*. Unpublished manuscript, Human Resources Administration Department, Temple University.
- Blumenfeld, P., Pintrich, P., Meece, J., & Wessels, K. (1982). The formation and role of self perceptions of ability in elementary classrooms. *The Elementary School Journal*, 82, 401-420.
- Blumenfeld, P. C. (1992). Classroom learning and motivation: Clarifying and expanding goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 84, 272-281.
- Bodine, R. & Hill, K. T. (1983). *Field and experimental research on student motivation: Practitioners and researchers working together to advance knowledge and implement effective education programs*. Symposium presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, April.
- Boekaerts, M. (1986). Motivation in theories of learning. *International Journal of Educational Research*, 10, 129-141.
- Boggiano, A. K. & Ruble, D. W. (1979). Competence and the overjustification effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1462-1468.
- Brehm, J. W. (Ed.). (1966). *A theory of psychological reactance*. New York, Academic Press.
- Brewer, W. F. (1974). There is no convincing evidence for operant or classical conditioning in adult humans. In W. B. Weimer & D. S. Palermo (Eds.), *Cognition and the symbolic process*. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Brickner, M. A. & Bukatko, P. A. (1987). *Locked into performance: Goal setting as a moderator of the social loafing effect*. Unpublished manuscript., University of Akron.
- Brim, O. G. (1980). *How a person controls the sense of efficacy through the life span*. Paper presented at the Social Science Research Council Conference on the Self and Perceived Personal Control Through the Life Span. New York.
- Brockner, J. (1979). Self-esteem, self-consciousness, and task performance: Replications, extensions, and possible explanations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 447-461.
- Brockner, J. & Hulton, A. J. B. (1978). How to reverse the vicious cycle of low self-esteem: The importance of attentional focus. *Journal of Experimental Social Psychology*, 14, 564-578.
- Brophy, J. E. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*, 51, 5-32.

- Brophy, J. E. (1983). Fostering student learning and motivation in the elementary school classroom. In S. Paris, G. Olson & H. Stevenson (Eds.), *Learning and motivation in the classroom*. Hillsdale, NJ, Erlbaum, 283-305.
- Brophy, J. E. (1985). Teachers' expectations, motives, and goals for working with problem students. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education (Vol.2). The classroom milieu*. New York, Academic Press, 175-214.
- Brophy, J. E. (1987). Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership*, 44, 40-48.
- Brophy, J. E. & Evertson, C. M. (1974). *Process-product correlations in the Texas Teacher Effectiveness Study: Final report*. Austin, TX, R & D Center for Teacher Education, University of Texas (ERIC Documentation Reproduction Service N° ED 091 394).
- Brophy, J. E. & Evertson, C. M. (1981). *Student characteristics and teaching*. New York, Longman.
- Brophy, J. E. & Good, T. (1974). *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. New York, Holt, Rinehart, & Winston.
- Brophy, J. E., Rohrkemper, M., Rashid, H., & Goldberger, M. (1983). Relationships between teachers' presentations of classroom tasks and students' engagement in those tasks. *Journal of Educational Psychology*, 75, 544-552.
- Bryan, J. F. & Locke, E. A. (1967a). Goal setting as a means of increasing motivation. *Journal of Applied Psychology*, 51, 274-277.
- Bryan, J. F. & Locke, E. A. (1967b). Parkinson's law as a goal-setting phenomenon. *Organizational Behavior and Human Performance*, 2, 258-275.
- Buckert, U., Meyer, W. U., & Schmalt, H. D. (1979). Effects of difficulty and diagnosticity on choice among tasks in relation to achievement motivation and perceived ability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1172-1178.
- Buller, P. F. & Bell, C. H. Jr. (1986). Effects of team building and goal setting on productivity: A field experiment. *Academy of Management Journal*, 29, 305-328.
- Butler, G. & Mathews, A. (1983). Cognitive processes in anxiety. *Advanced Behavior Research Therapy*, 5, 51-62.
- Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79, n° 4, 474-482.

- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1-14.
- Campbell, D. J. & Gingrich, K. F. (1986). The interactive effects of task complexity and participation on task performance: A field experiment. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 38, 162-180.
- Campbell, J. P. & Pritchard, R. D. (1976). Motivation theory in industrial and organizational psychology. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*. Princeton, Van Nostrand.
- Camplon, M. A. & Lord, R. G. (1982). A control systems conceptualization of the goal-setting and changing process. *Organizational Behavior and Human Performance*, 30, 265-287.
- Cannon-Bowers, J. & Levine, E. L. (1988). *Psychometric and motivational properties of self-efficacy: Disentangling the complex web*. Unpublished manuscript, University of South Florida.
- Carrol, S. J. & Tosi, H. L. (1970). Goal characteristics and personality factors in a management by objectives program. *Administrative Science Quarterly*, 15, 295-305.
- Carver, C. S. (1979). A cybernetic model of self-attentional processes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1251-1281.
- Carver, C. S., Blaney, P. H., & Scheier, M. F. (1979). Reassertion and giving-up: The interactive role of self-directed attention and outcome expectancy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1859-1870.
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (1981). *Attention and self-regulation: A control-theory approach to human behavior*. New York, Springer-Verlag.
- Chandler, C. (1981). *The effects of parenting techniques on the development of motivational orientations in children*. Unpublished doctoral dissertation, University of Denver.
- Chesney, A. A. & Locke, E. A. (1988). *An examination of the relationship among goals, strategies and performance on a complex management simulation task*. Unpublished manuscript, College of Management, Georgia Institute of Technology.
- Claes, M. (1985). *Os problemas- da adolescência*. Lisboa, Verbo.
- Clifford, M. (1975). Validity of expectation: A developmental function. *Alberta Journal of Educational Research*, 21, 11-17.

- Clifford, M. (1978). The effects of quantitative feedback on children's expectations of success. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 220-226.
- Clifford, M. M., Kim, A., & McDonald, B. A. (1988). Responses to failure as influenced by task attribution, outcome attribution, and failure tolerance. *Journal of Experimental Education*, 57, 19-37.
- Cofer, C. N. & Appley, M. H. (1967). *Motivation: Theory and research*. New York, Wiley.
- Connell, J. P. (1977). A new multidimensional scale of children's perceptions of control. *Society for Research In Child Development Convention*, New Orleans.
- Connell, J. P. (1980). *A multidimensional measure of children's perceptions of control: A comprehensive assessment of the development of children's perceptions of control*. Unpublished manuscript, University of Denver.
- Connell, J. P. & Harter, S. (1979). *The relationship between children's motivational orientation, perceived competence, and perceptions of control: A test of alternative models*. Unpublished manuscript, University of Denver.
- Cooper, H. & Tom, D. Y. H. (1984). Socioeconomic status and ethnic group differences in achievement motivation. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education (Vol. 1). Student motivation*. New York, Academic Press, 209-243.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco, Ca & London, England, Freeman.
- Corno, L. & Mandinach, E. B. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, 18, 88-108.
- Corno, L. & Rohrkemper, M. M. (1985). The intrinsic motivation to learn in classrooms. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education (Vol. 2). The classroom milieu*. New York, Academic Press, 53-90.
- Covington, M. V. (1983). Motivated cognitions. In S. G. Paris, G. M. Olson, & H. W. Stevenson (Eds.), *Learning and motivation in the classroom*. New York, Erlbaum.
- Covington, M. V. (1984). The motive for self-worth. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education (Vol. 1). Student motivation*. New York, Academic Press, 78-113.
- Covington, M. V. (1985). Strategic thinking and the fear of failure. In J. W. Segal, S. F. Chipman, & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills*. Hillsdale, NJ, Erlbaum, 389-416.

- Covington, M. V. & Beery, R. (1976). *Self-worth and school learning*. New York, Holt, Rinehart, & Winston.
- Covington, M. V. & Jacoby, K. E. (1972). *Thinking psychology: Student projects (Sets 1 and 2)*. Berkeley, Institute of Personality Assessment and Research, University of California.
- Covington, M. V. & Omelich, C. L. (1979a). Effort: The double-edged sword in school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 71, 169-182.
- Covington, M. V. & Omelich, C. L. (1979b). It's best to be able and virtuous too: Student and teacher evaluative responses to successful effort. *Journal of Educational Psychology*, 71, 688-700.
- Covington, M. V. & Omelich, C. L. (1979c). Are causal attributions causal? A path analysis of the cognitive model of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1487-1504.
- Covington, M. V. & Omelich, C. L. (1984). Task-oriented versus competitive learning structures: motivational and performance consequences. *Journal of Educational Psychology*, 76, n° 6, 1038-1050.
- Covington, M. V. & Omelich, C. L. (1985). Ability and effort evaluation among failure-avoiding and failure-accepting students. *Journal of Educational Psychology*, 77, 446-459.
- Crandall, V. C. (1971). Discussant's comments. In V. C. Crandall (Discussant), *Developmental aspects of locus of control expectancies*. Symposium conducted at the annual Convention of the American Psychological Association, Washington, DC.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1978). Intrinsic rewards and emergent motivation. In M. R. Lepper & D. Greene (Eds.), *The hidden costs of reward*. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Das, B. (1982). Effects of productive feedback and standards on worker productivity in a repetitive production task. *AIE Transactions*, March, 27-37.
- Davids, A. & Hainsworth, P. K. (1967). Maternal attitudes about family life and child rearing as avowed by mothers and perceived by their underachieving and high-achieving sons. *Journal of Consulting Psychology*, 31, 29-37.
- deCharms, R. (1968). *Personal causation. The internal affective determinants of behavior*. New York, Academic Press.

- deCharms, R. (1972). Personal causation training in the schools. *Journal of Applied Social Psychology*, 2, 95-113.
- deCharms, R. (1976). *Enhancing motivation*. New York, Irvington Publishers.
- deCharms, R. (1979). Personal causation and perceived control. In L. C. Perlmutter, & R. A. Monty (Eds.), *Choice and perceived control*. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- deCharms, R. (1984). Motivation enhancement in educational settings. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education (Vol.1). Student motivation*. New York, Academic Press, 275-311.
- deCharms, R. & Carpenter, V. (1968). Measuring motivation in culturally disadvantaged school children. In H. J. Klausmeier & G. T. O'Hearn (Eds.), *Research and development toward the improvement of education*. Madison, Educational Research Services.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York, Plenum Press.
- Deci, E. L., Nezlek, J., & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 1-10.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (no prelo). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L. & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, n° 5, 642-650.
- Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, 129-152.
- Deutsch, M. (1962). Cooperation and trust: Some theoretical notes. In M. R. Jones (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln, NE, University of Nebraska Press, 275-319.
- DeVolder, M. & Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 566-671.
- Diener, E. & Srull, T. K. (1979). Self-awareness, psychological perspective and self-reinforcement in relation to personal and social standards. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 413-423.

- Diener, C. & Dweck, C. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451-462.
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53, 159-199.
- Duda, J. (1980). Achievement motivation among Navajo students: A conceptual analysis with preliminary data. *Ethos*, 8-4, 316-337.
- Duda, J. (1981). *A cross-cultural analysis of achievement motivation in sport and the classroom*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Dulany, D.E., Jr. (1968). Awareness, rules and propositional control: A confrontation with S-R behavior theory. In D. Horton & T. Dixon (Eds.), *Verbal behavior and general behavior theory*. New York, Prentice Hall.
- D'Unrug, m-C. (1974). *L'analyse de contenu*. Paris, Editions Universitaires.
- Dweck, C. S. (1985). Intrinsic motivation, perceived control, and self-evaluation maintenance: An achievement goal analysis. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education (Vol.2). The classroom milieu* New York, Academic Press, 289-305.
- Dweck, C. S. (1986) Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, n° 10, 1040-1048.
- Dweck, C. S. & Bempechat, J. (1983). Children's theories of intelligence: Impact on learning. In S. G. Paris, G. M. Olson, & H. W. Stevenson (Eds.), *Learning and motivation in the classroom*. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Dweck, C. S. & Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. In P. H. Mussen (Series Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology (Vol.4). Socialization, personality, and social development (4th ed.)*. New York, Wiley, 643-691.
- Dweck, C. S. & Goetz, T. (1978). Attributions and learned helplessness. In J. Harvey, W. Ickes & R. Kidd (Eds.), *New directions in attribution research (Vol.2)*. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, n° 2, 256-273.
- Earley, P. C., Lee, C., & Hanson, L. A. (1989). Joint moderating effects of job experience and task component complexity: Relations among goal setting, task strategies, and performance. *Journal of Organizational behavior*, 10.

- Earley, P. C. & Perry, B. C. (1987). Work plan availability and performance: An assessment of task strategy priming on subsequent task completion. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 39, 279-302.
- Earley, P. C., Wojnarowski, P., & Prest, W. (1987). Task planning and energy expended: Exploration of how goals influence performance. *Journal of Applied Psychology*, 72, 107-114.
- Eccles (Parsons), J., Midgley, C., & Adler, T. (1984). Grade related changes in school environment: Effects on achievement motivation. In J. Nicholls (Ed.), *The development of achievement motivation*. Greenwich, CT, JAI Press.
- Eden, D. (1988). Pygmalion, goal setting, and expectancy: Compatible ways to boost productivity. *Academy of Management Review*, 13, 639-652.
- Elliott, E. S. & Dweck, C. S. (1981). *Children's achievement goals as determinants of learned helplessness and mastery-oriented achievement patterns: An experimental analysis*. Unpublished manuscript, Harvard University.
- Elliott, E. S. & Dweck, C. S. (1988). Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, nº 1, 5-12.
- Entin, E. E. & Raynor, J. O. (1973). Effects of contingent future orientation and achievement motivation on performance in two kinds of tasks. *Journal of Experimental Research in Personality*, 6, 314-320.
- Entwistle, D. & Hayduk, L. (1978). *Too great expectations: The academic outlook of young children*. Baltimore, MD, Johns Hopkins University Press.
- Entwistle, N. (1987). *Understanding classroom learning*. London, Hodder & Stoughton.
- Erbaugh, S. J. & Barnett, M. L. (1986). *Effects of modeling and goal-setting on the jumping performance of primary-grade children*. Unpublished manuscript. Wayne State University.
- Ericsson, K. A. & Simon, H. A. (1984). *Protocol analysis. Verbal reports as data*. Cambridge, The MIT Press.
- Eshel, Y. & Klein, Z. (1981). Development of academic self-concept of lower-class and middle-class primary school children. *Journal of Educational Psychology*, 73, 287-293.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.

- Estrela, A. & Falcão, M. E. (1992). Para uma definição do estatuto epistemológico das ciências da educação. In Estrela, A. , *Pedagogia, ciência da educação ?* Porto, Porto Editora.
- Feather, N. T. (1961). The relationship of persistence at a task to expectation of success and achievement-related motives. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 552-561.
- Feather, N. T. (1963). Persistence at a difficult task with an alternative task of intermediate difficulty. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 604-609.
- Feather, N. T. (1982). *Expectations and actions: Expectancy-value models in psychology*. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Feather, N. T. (1988). Values, valences, and course enrollment: Testing the role of personal values within an expectancy-valence framework. *Journal of Educational Psychology*, 80, 381-391.
- Feldman, N. S. & Ruble, D. N. (1977). Awareness of social comparison interest and motivations: A developmental study. *Journal of Educational Psychology*, 69, 579-585.
- Ferenczi, S. (1916). *Contributions to psychoanalysis*. Boston, Badger.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA, Addison-Wesley.
- Fisher, C. D. (1978). The effects of personal control, competence, and extrinsic reward systems on intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Performance*, 21, 273-288.
- Fontaine, A-M. (1982). *PMT-K(P) (versão para investigação)*. Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Fontaine, A-M. (1990). *Motivation pour la réussite scolaire*. Porto, Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Fontaine, G. (1974). Social comparison and some determinants of expected personal control and expected performance in a novel situation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29, 487-496.
- Fraisse, P. (1963). *The psychology of time*. Wesport, CT, Greenwood Press.
- Frankel, A. & Synder, M. L. (1978). Poor performance following unsolvable problems: Learned helplessness or egotism? *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 1415-1423.

- Frese, M. & Sabini, J. (1985). *Goal directed behavior: The concept of action in psychology*. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Freud, S. (1948). *On narcissism*. In *Collected papers* (Vol.4). London, Hogarth, 30-59.
- Fyans, L. J. Jr., Salili, F., Maehr, M. L., & Desai, K. A. (1983). A cross-cultural exploration into the meaning of achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 1000-1013.
- Ganzer, V. J. (1968). Effects of audience presence and test anxiety on learning and retention in a serial learning situation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8, 194-199.
- Garibaldi, A. (1979). Affective contributions of cooperative and goal structures. *Journal of Educational Psychology*, 71, 788-794.
- Garland, H. (1982). Goal levels and task performance: A compelling replication of some compelling results. *Journal of Applied Psychology*, 67, 245-248.
- Garland, H. (1983). Influence of ability, assigned goals, and normative information on personal goals and performance: A challenge to the goal attainability assumption. *Journal of Applied Psychology*, 68, 20-30.
- Garland, H. (1984). Relation of effort-performance expectancy to performance in goal-setting experiments. *Journal of Applied Psychology*, 69, 79-84.
- Garland, H. (1985). A cognitive mediation theory of task goals and human performance. *Motivation and Emotion*, 9, 345-367.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1980) *Les Enquêtes sociologiques. théories et pratiques*. Paris, Armand Colin.
- Gjesme, T. (1974). Goal distance in time and its effect on the relations between achievement motives and performance. *Journal of Research in Personality*, 8, 161-171.
- Gjesme, T. (1975). Slope of gradients for performance as a function of achievement motive, goal distance in time and future time orientation. *Journal of Psychology*, 91, 143-160.
- Gjesme, T. (1981). Is there any future in achievement motivation? *Motivation and Emotion*, 5, 115-138.
- Gjesme, T. (1983). On the concept of future time orientation: Considerations of some functions' and measurements' implications. *International Journal of Psychology*, 18, 443-461.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago, Aldine.

- Goethals, G. R. & Darley, J. M. (1977). Social comparison theory: An attributional approach. In J. M. Suls & R. L. Miller (Eds.), *Social comparison processes: Theoretical and empirical perspectives*. Washington, DC, Hemisphere, 259-278.
- Good, T. L. (1983). Classroom research: A decade of progress. *Educational Psychologist*, 18, 127-145.
- Goss, A. (1968). Estimated versus actual physical strength in three ethnic groups. *Child Development*, 39, 283-290.
- Gottfried, A. E. (1983). *Investigating the construct of academic intrinsic motivation*. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, Anaheim, CA.
- Graint, R. (1955). Centrifugal and antidromic effects on ganglion cells of retina. *Journal of Neurophysiology*, 18, 341-388.
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1984). *Self-regulation and motivation in children's learning: An experimental investigation*. Unpublished manuscript, University of Rochester, Rochester, NY.
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1987a). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1987b). Autonomy support in education: Creating the facilitating environment. In N. Hastings & J. Schwieso (Eds.), *New directions in educational psychology: Behavior and motivation*. London, Talmer Press, 213-232.
- Gurin, P. (1980). *The situation and other neglected issues in personal causation*. Reported in Thematic Minutes V of the Social Science Research Council Conference on the Self and Perceived Personal Control Through the Life Span, New York.
- Hall, D. T. & Foster, L. W. (1977). A psychological success cycle and goal setting: Goals, performance, and attitudes. *Academy of Management Journal*, 20, 282-290.
- Hall, H. K., Weinberg, R. S., & Jackson, A. (1987). Effects of goal specificity, goal difficulty, and information feedback on endurance performance. *Journal of Sport Psychology*, 9, 43-54.
- Halperin, M., & Abrams, D. (1978). Sex differences in predicting final examination grades: The influence of past performance, attributions and achievement motivation. *Journal of Educational Psychology*, 70, 763-771.
- Harter, S. (1978a). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 21, 34-64.

- Harter, S. (1978b). Pleasure derived from optimal challenge and the effects of extrinsic rewards on children's difficulty level choices. *Child Development*, 49, 788-799.
- Harter, S. (1980). *A scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Manual*. University of Denver
- Harter, S. (1981a). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312.
- Harter, S. (1981b). A model of mastery motivation in children: Individual differences and developmental change. In W. A. Collins (Ed.), *Minnesota symposium on child psychology (Vol. 7)*. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Social and personality development (Vol. 4)*. New York, Wiley.
- Harter, S. (1986). *The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Process and patterns of change*. University of Denver.
- Harter, S. & Connell, J. P. (1984). A model of children's achievement and related self-perceptions of competence, control, and motivational orientation. In J. Nicholls & M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement (Vol. 3)*. The development of achievement motivation. London, JAI Press.
- Heckhausen, H. (1977). Achievement motivation and its constructs: A cognitive model. *Motivation and Emotion* 1, 283-329.
- Heckhausen, H. (1980). *Motivation and Handeln*. Berlin, Springer.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York, Wiley
- Hermans, H. J. M. (1980). *Prestatiemotief en faalangst in gezin en onderwijs tevens handleiding by de Prestatie Motivatie Test voor kinderen (PMT-K)*. Amsterdam, Swets & Zeitlinger, BU.
- Hill, K. T. (1976). Individual differences in children's response to adult presence and evaluative reactions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 22, 99-104.
- Hill, K. T. (1980). Motivation, evaluation and educational testing policy. In L. J. Fyans (Ed.), *Achievement motivation: Recent trends in theory and research*. New York, Plenum.

- Hoffman, C., Mischel, W., & Mazze, K. (1981). The role of purpose in the organization of information about behavior: Trait-based vs. goal-based categories in person cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 211-225.
- Hoffman, L. W. (1975). Fear of success in males and females: 1965 and 1971. In M. T. Mednick, S. S. Tangri & L. W. Hoffman (Eds.), *Women and achievement*. New York, John Wiley.
- Horner, M. S. (1968). *Sex differences in achievement motivation and performance in competitive and non-competitive situations*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Michigan.
- Horner, M. S. (1974). Performance of men in non-competitive and interpersonal competitive achievement-oriented situations. In J. W. Atkinson & J. O. Raynor (Eds.), *Motivation and achievement*. Washington, Winston, 237-254.
- Horner, M. S. (1978). The measurement and behavioral implications of fear of success in women. In J. W. Atkinson & J. O. Raynor (Eds.), *Personality, motivation and achievement*. New York, Wiley.
- Huber, V. L. (1985). Effects of task difficulty, goal setting, and strategy on performance of a heuristic task. *Journal of Applied Psychology*, 70, 492-504.
- Huber, V. L. & Neale, M. A. (1987). Effects of self- and competitor goals on performance in an interdependent bargaining task. *Journal of Applied Psychology*, 72, 197-203.
- Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior. An introduction to behavior theory*. New York-London, D. Appleton-Century Company.
- Ilgen, D., Fisher, C. D., & Taylor, M. S. (1979). Consequences of individual feedback on behavior in organizations. *Journal of Applied Psychology*, 64, 349-371.
- Jackson, P. (1968). *Life in classroom*. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Jagacinski, C. M. & Nicholls, J. G. (1982). *Concepts of ability*. Paper presented at the American Educational Research Association meeting, New York, March.
- Jagacinski, C. M. & Nicholls, J. G. (1987). Competence and affect in task involvement and ego involvement: The impact of social comparison information. *Journal of Educational Psychology*, 79, 107-114.
- Johnson, D. W. (1981). Student-student interaction: The neglected variable in education. *Educational Researcher*, 10, 5-10.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. (1974). Instructional goal structure: Cooperative, competitive or individualistic. *Review of Educational Research*, 44, 213-240.

- Johnson, D. W. Johnson, R. (1975). *Learning together and alone: Cooperation, competition and individualization*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. (1979). Cooperation, competition and individualization. In H. Walberg (Ed.), *Educational environments and effects*. Berkeley, CA, McCutchan.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. (1982). Effects of cooperative and individualistic instruction on handicapped and nonhandicapped students. *Journal of Social Psychology*, 118, 257-268.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. (1983). The socialization and achievement crisis: Are cooperative learning experiences the solution? In L. Bickman (Ed.), *Applied Social Psychology Annual 4*. Beverly Hills, CA, Sage Publications.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. (1985). Motivational processes in cooperative, competitive, and individualistic learning situations. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education (Vol.2). The classroom milieu*. New York, Academic Press, 249-286.
- Johnson, D. W., Johnson, R., Johnson, J., & Anderson, D. (1976). The effects of cooperative versus individualized instruction on student prosocial behavior, attitudes toward learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 68, 446-452.
- Johnson, D. W., Johnson, R., & Scott, L. (1978). The effects of cooperative and individualized instruction on student attitudes and achievement. *Journal of Social Psychology*, 104, 207-216.
- Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D. & Skon, L. (1981). The effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47-62.
- Kagan, J., & Kogan, N. (1970). Individual variation in cognitive processes. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichaels' manual of child psychology (Vol.1, 3rd ed.)*. New York, Wiley, 1273-1365.
- Kanfer, F. H. (1980). Self-management methods. In F. H. Kanfer & A. P. Goldstein (Eds.), *Helping people change: A textbook of methods (2nd ed.)*. New York, Pergamon Press.
- Kanfer, R. (1987). Task-specific motivation: An integrative approach to issues of measurement, mechanisms, processes, and determinants. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 5, 251-278.
- Kaplan, R. & Rothkopf, E. Z. (1974). Instructional objectives as directions to learners: Effect of passage length and amount of objective-relevant content. *Journal of Educational Psychology*, 66, 448-456.
- Karabenick, J. & Heller, K. (1976). A developmental study of effort and ability attributions. *Developmental Psychology*, 12, 559-560.

- Karabenick, S. A. & Youssef, Z. I. (1968). Performance as a function of achievement motive level and perceived difficulty. *Journal of Personality and Social Psychology*, 10, 414-419.
- Katerberg, R. & Blau, G. (1983). An examination of level and direction of effort and job performance. *Academy of Management Journal*, 26, 249-257.
- Kelley, H.H. (1967). Attribution theory in social psychology. In D. Levine (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln, NB, University of Nebraska Press, 192-238.
- Kelley, H. H. (1971). Causal schemata and the attribution process. In E. E. Jones, D. E. Kanouse, H. H. Kelley, R. E. Nisbett, S. Valins & B. Weiner (Eds.), *Attribution: Perceiving the causes of behavior*. Morristown, NJ, General Learning Press.
- Kelley, H. H. (1973). The process of causal attribution. *American Psychologist*, 28, 107-128.
- Kim, J. S. (1984). Effects of behavior plus outcome goal setting and feedback on employee satisfaction and performance. *Academy of Management Journal*, 27, 139-149.
- Klein, H. J., Whitener, E. M., & Ilgen, D. R. (1988). *The role of goal specificity in the goal setting process*. Unpublished manuscript, Faculty of Management and Human Resources, Ohio State University.
- Koch, S. (1956). Behavior as 'intrinsically' regulated: Work notes towards a pre-theory of phenomena called 'motivational'. In M. R. Jones(Ed.), *Nebraska symposium on motivation (Vol.4)*. Lincoln, University of Nebraska Press, 42-86.
- Koenigs, S., Fiedler, M., & deCharms, R. (1977). Teacher beliefs, classroom interaction and personal causation. *Journal of Applied Social Psychology*, 7, 95-114.
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., & Holt, K. (1984). The effects of controlling versus informational limit-setting styles on children's intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52, 233-248.
- Krippendorff, K (1980) *Content analysis, an introduction to its methodology*. Londres, Sage
- Kuhl, J. (1977). Historical perspectives in the study of action control. In Kuhl & Beckman, *Action control: From cognition to behavior*. New York, Springer.
- Kuhl, J. (1981). Motivational and functional helplessness: The moderating effect of state versus action orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 155-170.
- Kuhl, J. (1983). Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action control. In B. A. Maehr (Ed.), *Progress in experimental personality research (Vol.13)*. NY, Academic Press.

- Kukla, A. (1974). Performance as a function of resultant achievement motivation (perceived ability) and perceived difficulty. *Journal of research in Personality*, 7, 374-383.
- Kukla, A. (1978). An attributional theory of choice. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 11). New York, Academic Press.
- Kun, A. (1977). Development of the magnitude-covariation and compensations schemata in ability and effort attributions of performance. *Child Development*, 48, 862-873.
- Kyriacou, C. (1985). Conceptualising research on effective teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 148-155.
- LaPorte, R. E. & Nath, R. (1976). Role of performance goals in prose learning. *Journal of Educational Psychology*, 68, 260-264.
- Lasswell, H. D. & Leites, N. (1949). *Language of Politics: Studies in quantitative semantics*. New York, George W. Stewart.
- Latham, G. P. & Saari, L. M. (1982). The importance of union acceptance for productivity improvement through goal setting. *Personnel Psychology*, 35, 781-787.
- Leinhardt, G. & Greeno, J. G. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78, 75-95.
- Lemos, M.S. (1989). *Escala de orientação intrínseca versus extrínseca em sala de aula (versão para investigação)*. Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Lens, W. (1986). Future time perspective: A cognitive-motivational concept. In D. R. Brown & J. Veroff (Eds.), *Frontiers of motivational psychology*, New York, Springer-Verlag, 173-190.
- Lens, W. (1987). Future time perspective, motivation and school performance. In E. De Corte, J. Lodewijks, R. Parmentier, & P. Span (Eds.), *Learning and instruction. European research in an international context* (Vol.1). Leuven & Oxford. Leuven University Press & Pergamon Press.
- Lens, W. (1990). Delay of gratification, self-control, and future time perspective. *Leuven Psychological Reports*, 44.
- Lens, W., & Gallit, A. (1980). Extension of future time perspective in motivational goals of different age groups. *International Journal of Behavioral Development*, 3, 1-17.
- Lens, W. & Moreas, M-A. (1989). Future time perspective: An individual and a societal perspective. *University of Leuven Psychological Reports*, 43.

- Lepper, M. R. & Hodell, M. (1989). Intrinsic motivation in the classroom. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education (Vol.3). Goals and cognitions*. New York, Academic Press, 73-105.
- Lepper, M. R., Greene, D., & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards. A test of the 'overjustification hypothesis'. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129-137.
- Levenson, H. (1972). *Distinction within the concept of internal-external control*. Paper presented at the American Psychological Association Convention, Washington, DC.
- Levine, M. (1971). Hypothesis theory and nonlearning despite ideal s-r reinforcement contingencies. *Psychological Review*, 78, 130-140.
- Levine, M. & Fasnacht, G. (1974). Token rewards may lead to token learning. *American Psychologist*, 816-820.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts. Selected papers on group dynamics*. New York, Harper & Brothers.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- Lewis, M., Wall, M., & Aronfreed, J. (1963). Developmental change in the relative values of social and nonsocial reinforcement. *Journal of Experimental Psychology*, 66, 133-137.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA, Sage
- Locke, E. A. (1967a). Motivational effects of knowledge of results: Knowledge or goal setting? *Journal of Applied Psychology*, 51, 324-329.
- Locke, E. A. (1967b). Relationship of goal level to performance level. *Psychological Reports*, 20, 1068.
- Locke, E. A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational Behavior and Human Performance*, 3, 157-189.
- Locke, E. A. (1969a). Goals, probability of success (expectancy), and anticipated affect as determinants of performance level. In E. A. Locke, N. cartledge, C. S. Knerr, & J. F. Bryan. *The motivational effects of knowledge of results*. Silver Spring, MD, American Institutes for Research, Report N° R69-2.

- Locke, E. A. (1969b). Purpose without consciousness: A contradiction. *Psychological Reports*, 25, 991-1009.
- Locke, E. A. (1971). Is "Behavior Therapy" behavioristic? (An analysis of Wolpe's psychotherapeutic methods). *Psychological Bulletin*, 76, 318-327.
- Locke, E. A. (1972). Critical analysis of the concept of causality in behavioristic psychology. *Psychological Reports*, 31, 175-197.
- Locke, E. A. (1977). The myths of behavior mod in organizations. *Academy of Management Review*, 2, 543-553.
- Locke, E. A. (1980a). Attitudes and cognitive processes are necessary elements in motivational models (debate). In B. Karmel (Ed.), *Point and counterpoint in organizational behavior*. Hillsdale, IL, Dryden.
- Locke, E. A. (1980b). Behaviorism and psychoanalysis: Two sides of the same coin. *Objectivist Forum*, 1, n° 1, 10-15.
- Locke, E. A. (1982). Relation of goal level to performance with a short work period and multiple goal levels. *Journal of Applied Psychology*, 67, 512-514.
- Locke, E. A. & Bryan, J. F. (1966a). Cognitive aspects of psychomotor performance: The effects of performance goals on level of performance. *Journal of Applied Psychology*, 50, 286-289.
- Locke, E. A. & Bryan, J. F. (1966b). The effects of goal-setting, rule-learning, and knowledge of score on performance. *American Journal of Psychology*, 79, 451-457.
- Locke, E. A. & Bryan, J. F. (1969a). Knowledge of score and goal level as determinants of work rate. *Journal of Applied Psychology*, 53, 59-65.
- Locke, E. A. & Bryan, J. F. (1969b). The directing function of goals in task performance. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 35-42.
- Locke, E. A., Cartledge, N., & Knerr, C. (1970). Studies of the relationship between satisfaction, goal-setting and performance. *Organizational Behavior and Human Performance*, 5, 135-158.
- Locke, E. A. & Henne, D. (1986). Work motivation theories. In C. Cooper & I. Roberts (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology*. Chichester England, Wiley Ltd.
- Locke, E. A. & Latham, G.P. (1990) *A Theory of goal setting & task performance*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall.
- Locke, E. A. & Shaw, K. N. (1984). Atkinson's inverse-U curve and the missing cognitive variables. *Psychological Reports*, 55, 403-412.

- Lombardo, T., Hull, D. B., & Singer, D. C. (1983). Variables affecting achievement of direct service goals of mental health center outpatient services. *Administration in Mental Health, 11*, 64-66.
- Lorenz, K. (1937). Ueber den Begriff der Instinkthandlung. *Folia Biotheoretica, 2*, 18-50.
- Mace, C. A. (1935). *Incentives: Some experimental studies*. Industrial Health Research Board (Great Britain), Report N° 72.
- Maehr, M. (1974a). *Sociocultural origins of achievement*. Monterey, Brooks/Cole.
- Maehr, M. (1974b). Culture and achievement motivation. *American Psychologist, 29*, 887-896.
- Maehr, M. (1976). Continuing motivation: An analysis of a seldom considered educational outcome. *Review of Educational Research, 46*, 443-462.
- Maehr, M. (1983). On doing well in science: Why Johnny no longer excels; Why Sarah never did. In S. Paris, G. Olson, & N. Stevenson (Eds.), *Learning and motivation in the classroom*. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Maehr, M. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education (Vol.1)*. Student motivation. New York, Academic Press, 115-143.
- Maehr, M. & Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. In N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology (Vol.3)*. New York, Academic Press.
- Maehr, M. & Sjogren, D. (1971). Atkinson's theory of achievement motivation: First step toward a theory of academic motivation? *Review of Educational Research, 41*, 143-161.
- Maehr, M. & Stallings, W. M. (1972). Freedom from external evaluation. *Child Development, 43*, 177-185.
- Malone, T. W. & Lepper, M. R. (1987). Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivation for learning. In R. E. Snow & M. J. Farr (Eds.), *Aptitude, learning, and instruction (Vol.3)*. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Marshall, H. H. (1988). In pursuit of learning-oriented classrooms. *Teaching and Teacher Education, 4*, 85-98.
- Marshall, H. H. & Weinstein, R. S. (1984). Classroom factors affecting students' self-evaluations: An interactional model. *Review of Educational Research, 54*, 301-325.

- Marshall, H. H. & Weinstein, R. S. (1986). Classroom context of student-perceived differential teacher treatment. *Journal of Educational Psychology*, 78, 441-453.
- Masters, J. C. (1971). Social comparison by young children. *Young Children*, 27, 37-60.
- Matsui, T., Okada, A., & Inoshita, O. (1983). Mechanism of feedback affecting task performance. *Organizational Behavior and Human Performance*, 31, 114-122.
- Matsui, T., Okada, A., & Mizuguchi, R. (1981). Expectancy theory prediction of the goal theory postulate "the harder the goals, the higher the performance". *Journal of Applied Psychology*, 66, 54-58.
- Mayer, R. E. (1982). Learning. *Encyclopedia of educational research* (5th ed.). New York, The Free Press, 1040-1058.
- McCaul, K. D., Hinsz, V. B., & McCaul, H. S. (1987). The effects of commitment to performance goals on effort. *Journal of Applied Social Psychology*, 17, 437-450.
- McClelland, D. C. (1985). *Human motivation*. Dallas, Scott, Foresman & Cie.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York, Appleton-Century-Crofts.
- McCudy, M. K. & Griggs, M. H. (1984). Goal setting and feedback in the management of a professional department: A case study. *Journal of Organizational Behavior Management*, 6, 53-64.
- McGraw, K. O. (1978). The detrimental effects of reward on performance: A literature review and a prediction model. In M. R. Lepper & D. Greene (Eds.), *The hidden costs of reward*. Hillsdale, NJ, Erlbaum, 33-60.
- McGraw, K. O. & McCullers, J. C. (1979). Evidence of a detrimental effect of extrinsic incentives on breaking a mental set. *Journal of Experimental Social Psychology*, 15, 285-294.
- McMahan, I. D. (1973). Relationships between causal attributions and expectancy of success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 108-114.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, n° 4, 514-523.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive behavior modification*. New York, Plenum.
- Meld, E. (1971). *The effects of two types of success and failure on children's discrimination learning and evaluation performance*. Unpublished manuscript, Yale University.

- Mento, A. J., Cartledge, N. D., & Locke, E. A. (1980). Maryland vs Michigan vs Minnesota: Another look at the relationship of expectancy and goal difficulty to task performance. *Organizational Behavior and human Performance*, 25, 419-440.
- Mento, A. J. & Locke, E. A. (1989). *Studies of the relationship between goals and valences*. Manuscript in preparation, Loyola College, Baltimore.
- Meyer, J. P. & Gellatly, I. R. (1988). Perceived performance norm as a mediator in the effect of assigned goal on personal goal and task performance. *Journal of Applied Psychology*, 73, 410-420.
- Meyer, W-U. (1973). *Leistungsmotiv und Ursachenerklärung von Erfolg und Misserfolg* (Achievement motivation and causal attributions for success and failure). Stuttgart, Ernst Klett.
- Meyer, W-U., Bachmann, M., Biermann, U., Hempelmann, M., Ploger, F., & Spiller, H. (1979). The informational value of evaluative behavior: Influences of praise and blame on perceptions of ability. *Journal of Educational Psychology*, 71, 259-268.
- Meyer, W-U., Folkes, V., & Weiner, B. (1976). The perceived informational value and affective consequence of choice behavior and intermediate difficulty task selection. *Journal of Research in Personality*, 10, 410-423.
- Milak, J. J. (1980). *A comparison of two approaches of teaching brass instruments to elementary school children*. Unpublished doctoral dissertation, Washington University, St. Louis, MO.
- Miller, A. T. (1982). *Self-recognitory schemes and achievement behavior: A developmental study*. Unpublished doctoral dissertation, Purdue University.
- Miller, D.T. (1976). Ego involvement and attributions for success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 901-906.
- Miller, G. A., Galanter, E., & Pribram, K. H. (1960). *Plans and the structure of behavior*. New York, Holt.
- Mischel, W. (1973). Toward a cognitive social learning theory reconceptualization of personality. *Psychological Review*, 252-283.
- Mischel, W. & Patterson, C. J. (1978). Effective plans for self-control in children. In W. A. Collins (Ed.), *Minnesota symposia on child psychology* (Vol.2). Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Mitchell, T. R. (1974). Expectancy models of job satisfaction, occupational preference, and effort: A theoretical, methodological, and empirical appraisal. *Psychological Bulletin*, 81, 1053-1077.

- Mithaug, D. (1973). The development of procedures for identifying competitive behavior in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 16, 76-90.
- Mosatche, H., & Bragonier, P. (1981). An observational study of social comparison in preschoolers. *Child Development*, 52, 376-378.
- Moulton, R. W. (1965). Effects of success and failure on level of aspiration as related to achievement motives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 399-406.
- Murray, H. A. (1963) *Explorations in Personality* (7th ed.). N. York, Oxford Univ. Press.
- Nelson, J. K. (1978). Motivating effects of the use of norms and goals with endurance testing. *Research Quarterly*, 49, 317-321.
- Nemeroff, W. F. & Consentino, J. (1979). Utilizing feedback and goal setting to increase performance appraisal interviewer skills of managers. *Academy of Management Journal*, 22, 566-576.
- Ness, R. G. & Patton, R. W. (1979). The effect of beliefs on maximum weight-lifting performance. *Cognitive Therapy and Research*, 3, 205-211.
- Nicholls, J. G. (1975). Causal attributions and other achievement-related cognitions: Effects of task outcome, attainment value, and sex. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 379-389.
- Nicholls, J. G. (1976). Effort is virtuous but it's better to have ability: Evaluative responses to perceptions of effort and ability. *Journal of Research in Personality*, 10, 306-315.
- Nicholls, J. G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perceptions of academic attainment and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49, 800-814.
- Nicholls, J. G. (1979a). The development of perception of own attainment and causal attribution for success and failure in reading. *Journal of Educational Psychology*, 71, 94-99.
- Nicholls, J. G. (1979b). Quality and equality in intellectual development. The role of motivation in education. *American Psychologist*, 34, n° 11, 1071-1084.
- Nicholls, J. G. (1980). An intentional theory of achievement motivation. In W-U. Meyer & B. Weiner (Chairpersons), *Attributional approaches to human motivation*. Symposium presented at the Center for Interdisciplinary Studies, University of Bielefeld, Germany, August.

- Nicholls, J. G. (1983). Conceptions of ability and achievement motivation: A theory and its implications for education. In S. G. Paris, G. M. Olson, & H. W. Stevenson (Eds.), *Learning and motivation in the classroom*. Hillsdale, NJ, Erlbaum, 211-237.
- Nicholls, J. G. (1984a). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J. G. (1984b). Conceptions of ability and achievement motivation. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education (Vol. 1). Student motivation*. New York, Academic Press, 39-76.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Nicholls, J. G., Cheung, P. C., Lauer, J., & Patashnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs, and values. *Learning and Individual Differences*, 1, 63-84.
- Nicholls, J. G. & Miller, A. T. (1983). The differentiation of the concepts of difficulty and ability. *Child Development*, 54, 951-959.
- Nicholls, J. G., Patashnick, M., Cheung, P. C., Thorkildsen, T. A., & Lauer, J. M. (1989). Can achievement motivation theory succeed with only one conception of success? In F. Halish & J. H. L. van der Bercken (Eds.), *International perspectives on achievement and task motivation*. Lisse, The Netherlands, Swets & Zeitlinger, 187-208.
- Nicholls, J. G., Patashnick, M., & Nolen, S. B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.
- Nisbet, J. & Shucksmith, J. (1986). *Learning strategies*. London, Routledge & Kegan Paul.
- Nolen, S. B. & Haladyna, T. M. (1990). Personal and environmental influences on students' beliefs about effective study strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 15, 116-130.
- Nuttin, J. (1964). The future time perspective in human motivation and learning. *Acta Psychologica*, 23, 60-82.
- Nuttin, J. R. (1965). La structure Moi-Monde. In J. R. Nuttin, *La structure de la personnalité*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Nuttin, J. R. (1976). Motivation and reward in human learning: A cognitive approach. In W. K. Estes (Ed.), *Handbook of learning and cognitive processes (Vol. III)*. Hillsdale, NJ, Erlbaum, 247-281.
- Nuttin, J. (1980). *Motivation et perspectives d'avenir*. Leuven, Presses Universitaires de Louvain.

- Nuttin, J. R. (1984) *Motivation, planning, and action*. Leuven University Press e Lawrence Erlbaum Associates.
- Nuttin, J. (1985). Le fonctionnement de la motivation humaine. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 14, 91-103.
- Nuttin, J. & Lens, W. (1985). *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. Leuven & Hillsdale, NJ, Leuven University Press & Erlbaum.
- Nuttin, J., Lens, W., VanCalster, K., & deVolder, M. (1979). La perspective temporelle dans le comportement humain. In P. Fraisse et al. (Eds.), *Du temps biologique au temps psychologique*. Paris, Presses Universitaires de France, 307-363.
- Olds, J. (1958). Self-stimulation of the brain. *Science*, 127, 315-323.
- Organ, D. W. (1977). Intentional vs. arousal effects of goal-setting. *Organizational Behavior and Human Performance*, 18, 378-389.
- Osgood, C. E. (1959). The representational model and relevant research methods. In I. de S. Pool (Ed.), *Trends in content analysis*. Urbana, University of Illinois Press.
- Paris, S. G. & Newman, R. S. (1990). Developmental aspects of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 27, 87-102.
- Parsons, J. (1974). *The development of children's evaluative judgments*. Unpublished doctoral dissertation, UCLA.
- Parsons, J., Moses, L., & Yulish-Muszynski, S. (1977). *The development of attributions, expectancies and persistence*. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, San Francisco.
- Parsons, J. & Ruble, D. (1972). Attributional processes related to the development of achievement-related affect and expectancy. *American Psychological Association Proceedings 80th Annual Convention*, 105-106.
- Parsons, J. & Ruble, D. (1977). The development of achievement-related expectancies. *Child Development*, 48, 1975-1979.
- Pascarella, E. T., Walberg, H. J., Junker, L. K., & Haertel, G. D. (1981). Continuing motivation in science for early and late adolescents. *American Educational Research Journal*, 18, 439-452.
- Patton, M.Q. (1980) *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, CA: Sage
- Paul, G. L. & Eriksen, C. W. (1964). Effects of test anxiety on "real-life" examinations. *Journal of Personality*, 32, 480-494.

- Pepitone, E. A. (1972). Comparison behavior in elementary school children. *American Educational Research Journal*, 9, 45-63.
- Perez, R. C. (1973). The effect of experimentally induced failure, self-esteem, and sex on cognitive differentiation. *Journal of Abnormal Psychology*, 81, 74-79.
- Perlmutter, L. C. & Monty, R. A. (1977). The importance of perceived control: Fact or fantasy? *American Scientist*, 65, 759-765.
- Phillips, B. (1963). Age changes in accuracy of self-perceptions. *Child Development*, 34, 1041-1046.
- Piaget, J. (1925). De quelques formes primitives de causalité chez l'enfant. *L'Année Psychologie*, 26, 31-71.
- Piaget, J. (1930). *The child's conception of physical causality*. London, Routledge & Kegan Paul.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pittman, T. S., Davey, M. E., Alafat, K. A., Wetherill, K. V., & Kramer, N. A. (1980). Informational versus controlling verbal rewards. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39, 228-233.
- Pleban, R. & Tesser, A. (1981). The effects of relevance and quality of another's performance on interpersonal closeness. *Social Psychology Quarterly*, 44, 278-285.
- Pool, I. de S. (1959). *Trends in content analysis*. Urbana, University of Illinois Press.
- Prescott, D. (1971). *Efficacy-related imagery, education and politics*. Harvard University, Unpublished "Honors Thesis".
- Ramey, C. T. & Finkelstein, N. W. (1978). Contingent stimulation and infant competence. *Journal of Pediatric Psychology*, 3, 89-96.
- Raynor, J. O. (1969). Future orientation and motivation of immediate activity: An elaboration of the theory of achievement motivation. *Psychological Review*, 76, 606-610.
- Raynor, J. O. (1970). Relationships between achievement-related motives, future orientation, and academic performance. *Journal of Personality and Social psychology*, 15, 28-33.
- Raynor, J. O. (1981). Future orientation and achievement motivation: Toward a theory of personality functioning and change. In G. d'Ydewalle & W. Lens (Eds.), *Cognition in human motivation and learning*. Leuven & Hillsdale, Leuven University Press & Erlbaum, 199-231.

- Raynor, J. O. & Entin, E. E. (1982). *Motivation, career striving, and aging*. Washington, DC, Hemisphere.
- Raynor, J. O. & Smith, C. P. (1966). Achievement-related motives and risk-taking in games of skill and chance. *Journal of Personality*, 34, 176-198.
- Reynolds, R. E. & Anderson, R. C. (1982). Influence of questions on the allocation of attention during reading. *Journal of Educational Psychology*, 74, 623-632.
- Reynolds, R. E., Standiford, S. N., & Anderson, R. C. (1979). Distribution of reading time when questions are asked about a restricted category of text information. *Journal of Educational Psychology*, 71, 183-190.
- Roberts, G. C. (1982). Achievement motivation in sport. In R. Terjung (Ed.), *Exercise and sport science reviews: Vol. 10*. Philadelphia, Franklin Institute Press.
- Roberts, G. C. & Hall, H. K. (1987). *Motivation in sport: Goal setting and performance*. Unpublished manuscript, Department of Kinesiology, University of Illinois.
- Roberts, G., Kleiber, D., & Duda, J. (1981). An analysis of motivation in children's sport: The role of perceived competence in participation. *Journal of Sport in Psychology*, 3, 206-216.
- Rohrkemper, M. M. & Bershon, B. L. (1983). The quality of student task engagement: Elementary school students' reports of the causes and effects of problem difficulty. *Elementary School Journal*, 85, 127-147.
- Rosenbaum, R. M. (1972). *A dimensional analysis of the perceived causes of success and failure*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York, basic Books.
- Rosenholtz, S. J. & Simpson, C. (1984). The formation of ability conceptions: Developmental trend or social construction? *Review of Educational Research*, 54, 31-63.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Rothbaum, F. Weisz, J. R., & Snyder, S. S. (1982). Changing the world and changing the self: A two-process model of perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 5-37.
- Rothkopf, E. Z. & Billington, M. J. (1975). A two-factor model of the effect of goal descriptive-directions on learning from text. *Journal of Educational Psychology*, 67, 692-704.

- Rothkopf, E. Z. & Billington, M. J. (1979). Goal-guided learning from text: Inferring a descriptive processing model from inspection times and eye movements. *Journal of Educational Psychology*, 71, 310-327.
- Rothkopf, E. Z. & Kaplan, R. (1972). Exploration of the effect of density and specificity of instructional objectives on learning from text. *Journal of Educational Psychology*, 63, 295-302.
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. New York, Prentice-Hall.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Rotter, J. B. (1990). Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable. *American Psychologist*, 45, 489-493.
- Rotter, J. B., Chance, J. E., & Phares, E. J. (1972). An introduction to social learning theory. In J. B. Rotter, J. E. Chance & E. J. Phares (Eds.), *Applications of a social learning theory of personality*. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1-44.
- Ruble, D. (1983). The development of social-comparison processes and their role in achievement-related self-socialization. In E. T. Higgins, D. N. Ruble, & W. W. Hartup (Eds.), *Social cognition and social development*. New York, Cambridge University Press, 134-157.
- Ruble, D., Boggiano, A., Feldman, N., & Loeb, J. (1980). Developmental analysis of the role of social comparison in self-evaluation. *Developmental Psychology*, 16, 105-115.
- Ruble, D., Feldman, N., & Boggiano, A. (1976). Social comparison between young children in achievement situations. *Developmental Psychology*, 12, 192-197.
- Ruble, D., Parsons, J., & Ross, J. (1976). Self-evaluative responses of children in an achievement setting. *Child Development*, 47, 990-997.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- Ryan, R. M. (1984). An appropriate original approach to appropriate originality. *Contemporary Psychology*, 29, 533-535.
- Ryan, R. & Connell, J. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M., Connell, J. P., & Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education (Vol. 2). The classroom milieu*. New York, Academic Press, 13-51.

- Ryan, R. M. & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, nº 3, 550-558.
- Ryan, R. M., Mims, V., & Koestner, R. (1983). The relationship of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 736-750.
- Ryan, T. A. (1970). *Intentional behavior*. New York, Ronald Press.
- Sales, S. M. (1970). Some effects on role overload and role underload. *Organizational Behavior and Human Performance*, 5, 592-608.
- Sarason, I. G. (1958). The effects of anxiety, reassurance, and meaningfulness of material to be learned in verbal learning. *Journal of Experimental Psychology*, 56, 472-477.
- Sarason, I. G. (1959). Relationships of measures of anxiety and experimental instructions to word association test performance. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, 37-42.
- Sarason, I. G. (1961). The effects of anxiety and threat on the solution of a difficult task. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 62, 165-168.
- Sarason, I. G. (1975). Anxiety and self-preoccupation. In I. Sarason & Spielberger (Eds.), *Stress and anxiety* (Vol.2). Washington, DC, Wiley, Hemisphere.
- Sarason, S. B., Davidson, K. S., Lighthall, F. F., Waite, R. R., & Ruebush, B. K. (1960). *Anxiety in elementary school children*. New York, Wiley.
- Sarason, S. B., Hill, K. T., & Zimbardo, P. G. (1964). A longitudinal study of the relation of test anxiety to performance on intelligence and achievement tests. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 29 (7, Serial Nº 98).
- Sarason, S. B., Mandler, G., & Craighill, P. G. (1952). The effect of differential instructions on anxiety and learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, 561-565.
- Sassen, G. (1980). Success anxiety in women: A construct interpretations of its source and significance. *Harvard Educational Review*, 50, 13-24.
- Savage, R. E., Perlmutter, L. C., & Monty, R. A. (1979). Effect of reduction in the amount of choice and the perception of control on learning. In L. C. Perlmutter & R. A. Monty (Eds.), *Choice and perceived control*. Hillsdale, NJ, Erlbaum, 91-106.
- Schalon, C. L. (1968). Effect of self-esteem upon performance following failure stress. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 32, 497.

- Scheier, M. F. & Carver, C. S. (no prelo). Self-directed attention and the comparison of self with standards. *Journal of Experimental Social Psychology*.
- Schunk, D. H. (1983a). Developing children's self-efficacy and skills: The roles of social comparative information and goal setting. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 76-86.
- Schunk, D. H. (1983b). Goal difficulty and attainment information: Effects on children's achievement behaviors. *Human Learning*, 2, 107-117.
- Shunk, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19, 848-857.
- Shunk, D. H. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning. In C. Ames & R. Ames. (Eds.), *Research on motivation in education (Vol.3). Goals and cognitions*. New York, Academic Press, 13-44.
- Schwarzer, R. (1981). *Stress, Angst und Hilflosigkeit*. Stuttgart, Germany, Kohlhammer.
- Sears, P. S. (1940). Levels of aspiration in academically successful and unsuccessful children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 35, 498-536.
- Seligman, M. E. (1975). *Helplessness. On depression, development, and death*. San Francisco, W. H. Freeman and Co.
- Serafini, O. (1981). *Indicadores quantitativos de la distancia evaluativa: coeficientes de congruencia simple (C) y ponderado (Cp)*. Brasília, Universidade de Brasília.
- Serafini, O. (1988). *Coeficientes ES₁ y ES₂ de similaridad configuracional entre perfiles quantitativos*. Brasília, Universidade de Brasília.
- Shaw, K. N. (1984). *A laboratory investigation of the relationship among goals, strategies, and task performance*. Unpublished doctoral dissertation, College of Business and management, University of Maryland.
- Shrauger, J. S. (1972). Self-esteem and reactions to being observed by others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 23, 192-200.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Siegel, S (1977) *Estatística não-paramétrica para as ciências do comportamento*. S. Paulo, McGraw-Hill do Brasil.
- Siegel, S. & Fouraker, L. E. (1960). *Bargaining and group decision making*. New York, McGraw-Hill.

- Simmons, R., Blyth, D., van Cleave, E., & Bush, D. (1979). Entry into early adolescence: The impact of school structure, puberty, and early dating on self-esteem. *American Sociological Review*, 44, 928-967.
- Simmons, R., Rosenberg, F., & Rosenberg, M. (1973). Disturbance in the self-image of adolescence. *American Sociological Review*, 38, 553-568.
- Skinner, E. A. & Chapman, M. (1983). *Control beliefs in an action perspective*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Detroit.
- Slavin, R. (1983). *Cooperative learning*. New York, Longman.
- Smith, K. G., Locke, E. A., & Barry, D. (no prelo). Goal setting, planning and organizational performance: An experimental simulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*.
- Spear, P. & Armstrong, S. (1978). Effects of performance expectancies created by peer comparison as related to social reinforcement, task difficulty and age of child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 25, 254-266.
- Spring, M. F. (1974). *The development and validation of an observation measure of classroom influence*. Unpublished doctoral dissertation, Washington University, St. Louis, MO.
- Stedry, A. C. & Kay, E. (1964). The effects of goal difficulty on performance. *Management Development and Employee relations Services, General Electric*.
- Stipek, D. J. (1983). Young children's performance expectations: Logical analysis or wishful thinking? In J. Nicholls (Ed.), *Advances in motivation and achievement* (Vol.3). Greenwich, CN, JAI Press.
- Stipek, D. J. (1984). Development of achievement motivation. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol.1). *Student motivation*. New York, Academic Press, 145-175.
- Stipek, D. & Hoffman, J. (1980). Development of children's performance-related judgments. *Child Development*, 51, 912-914.
- Stipek, D. & Tannatt, L. (no prelo). Children's judgments of their own and their peers' academic competence. *Journal of Educational Psychology*.
- Suls, J. M. & Miller, R. C. (1977). *Social comparison processes: Theoretical and empirical perspectives*. Washington, DC, Hemisphere.

- Snyder, M. L., Smoller, B., Strenta, A., & Frankel, A. (1981). A comparison of egotism, negativity, and learned helplessness as explanations for poor performance after unsolvable problems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 24-30.
- Terborg, J. R. (1976). The motivational components of goal setting. *Journal of Applied Psychology*, 61, 613-621.
- Tesser, A. (1980). Self-esteem maintenance in family dynamics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 77-91.
- Tesser, A. & Campbell, J. (1980). Self-definition: The impact of the relative performance and similarity of others. *Social Psychology Quarterly*, 43, 341-347.
- Tesser, A. & Campbell, J. (1982). Self-evaluation maintenance and the perception of friends and strangers. *Journal of Personality*, 50, 261-279.
- Tesser, A. & Campbell, J. (1985). A self-evaluation maintenance model of student motivation. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*. (Vol. 2). *The classroom milieu*. New York, Academic Press. 217-247.
- Thorndike, E. L. (1901). The mental life of monkeys. *Psychological Review Monograph Supplements*, 3, nº 15.
- Torney-Purta, J. & Schwille, J. (1982). The value learned in school: Policy and practice in industrialized countries. Washington, DC, National Commission on Excellence in Education.
- Trope, Y. (1979). Uncertainty-reducing properties of achievement tasks. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1505-1518.
- Vala, J. (1986). A Análise de conteúdo. Em: A. Santos Silva e J. M. Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento.
- Valle, V. A. (1974). *Attributions of stability as a mediator in the changing of expectations*. Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh.
- Vallerand, R. J. & Reid, G. (1982). *On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation*. Unpublished manuscript, University of Guelph, Guelph, Ontario, Canada.
- Van Calster, K., Lens, W., & Nuttin, J. (1979). Affective attitude toward the personal future: Impact on motivation in high school boys. *American Journal of Psychology*, 100, 1-13.
- Veroff, J. (1969). Social comparison and the development of achievement motivation. In C. Smith (Ed.), *Achievement-related motives in children*. New York, Russell Sage Foundation.
- Vroom, V. (1964). *Work and motivation*. New York, Wiley.

- Watson, J. B. (1924). *Behaviorism*. New York, People's Inst. Publ. Co.
- Wegner, D. M., Vallacher, R. R., Macomber, G., Wood, R., & Arps, K. (1984). The emergence of action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 267-279.
- Wegner, D. M., Vallacher, R. R. (1986). Action identification. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds.), *Motivation and cognition. Foundations of social behavior*. New York, The Guilford Press.
- Weiner, B. (1966). The role of success and failure in the learning of easy and complex tasks. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 339-343.
- Weiner, B. (1972). *Theories of motivation: From mechanism to cognition*. Chicago, Markham.
- Weiner, B. (Ed.) (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, NJ, General Learning Press.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1980). *Human motivation*. New York, Holt Rinehart and Winston.
- Weiner, B. (1982). The emotional consequences of causal attributions. In M. Clark, & S. T. Fiske (Eds.), *Affect and cognition: 17th Annual Carnegie symposium on cognition*. Hillsdale, NJ, Erlbaum, 185-209.
- Weiner, B. (1984). Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education (Vol. 1). Student motivation*. New York, Academic Press, 15-37.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York, Springer-Verlag.
- Weiner, B., Frieze, I. H., Kukla, A. Reed, L., Rest, S., & Rosenbaum, R. M. (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. Morristown, NJ, General Learning Press.
- Weiner, B., Heckhausen, H., Meyer, W., & Cook, R. (1972). Causal ascriptions and achievement behavior: A conceptual analysis of effort and reanalysis of locus of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21, 239-248.
- Weiner, B. & Kukla, A. (1970). An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15, 1-20.
- Weiner, B., Nierenberg, R., & Goldstein, M. (1976). Social learning (locus of control) versus attributional (causal stability) interpretations of expectancy of success. *Journal of Personality*, 44, 52-68.

- Weiner, B. & Peter, N. (1973). A cognitive developmental analysis of achievement and moral judgements. *Developmental Psychology*, 9, 290-309.
- Weiner, B., Russell, D., & Lerman, D. (1978). Affective consequences of causal ascription. In J. H. Harvey, W. J. Ickes, & R. F. Kidd (Eds.), *New directions in attribution research (Vol.2)*. Hillsdale, NJ, Erlbaum, 59-90.
- Weiner, B. & Schneider, K. (1971). Drive versus cognitive theory: A reply to Boor and Harman. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 262-285.
- Weinstein, R. S. (1989). Perceptions of classroom processes and student motivation: Children's views of self-fulfilling prophecies. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education (Vol.3.)*. Goals and cognitions. New York, Academic Press, 187-221.
- Weinstein, R. S., Marshall, H. H., Brattesani, K. A., & Middlestadt, S. E. (1982). Student perceptions of differential teacher treatment in open and traditional classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 74, 678-692.
- Weinreich-Haste, H. (1984). Cynical boys, determined girls? Success and failure anxiety in British adolescent. *British Journal of Social Psychology*, 23, 257-263.
- Weisz, R. & Cameron, A. M. (1985). Individual differences in the student's sense of control. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education (Vol. 2)*. The classroom milieu. New York, Academic Press, 93-114.
- Wentzel, K. (1991). Social competence at school: Relationship of social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, 1-24.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- White, R. W. (1960). Competence and the psychosexual stages of development. In M. R. Jones (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln, University of Nebraska Press.
- White, R. W. & Lippitt, R. (1960). Leader behavior and member reactions in three "social climates". In D. Cartwright & A. Zander (Eds.), *Group dynamics: Research and theory* (2nd ed.). Evanston, IL, Row, Peterson, & Co.
- Willig, A. C., Harnish, D. L., Hill, K. T., & Maehr, M. L. (1983). Sociocultural and educational correlates of success-failure attributions and evaluation anxiety in the school setting for Black, Hispanic, and Anglo children. *American Educational Research Journal*, 20, 385-410.
- Wine, J. (1971). Test anxiety and direction of attention. *Psychological Bulletin*, 76, 92-104.

- Winne, P. H. & Marx, R. W. (1983). *Students' cognitive processes while learning from teaching* (Final report, NIE-G-0098). Burnaby, British Columbia, Simon Fraser University.
- Wittrock, M. C. (1986). Students' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). New York, Macmillan, 297-314.
- Wortman, C. B. & Brehm, J. W. (1975). Responses to uncontrollable outcomes: An integration of reactance theory and the learned helplessness model. In L. E. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. New York, Academic Press.
- Wyer, R.S., Srull, T. K., Gordon, S. E., & Hartwick, J. (1982). Effect of processing objectives on the recall of prose material. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 674-688.
- Yates, J. F. & Kulick, R. M. (1977). Effort control and judgments. *Organizational Behavior and Human Performance*, 20, 54-65.
- Zaleski, Z. (1987). Behavioral effects of self-set goals for different time ranges. *International Journal of Psychology*, 22, 17-38.
- Zuckerman, M., Porac, J., Lathin, D., Smith, R., & Deci, E. L. (1978). On the importance of self-determination for intrinsically motivated behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 443-466.

Anexo 1

Entrevistas

ENTREVISTA INICIAL AO PROFESSOR (EIP)

1- Motivação do entrevistado

1. Apresentação

2. Apresentação do estudo

"O estudo que estamos a realizar é um estudo de investigação sobre a problemática da motivação em sala de aula. Em particular procuramos conhecer, caracterizar as motivações dos alunos e estudar a influência da situação de aula na motivação dos alunos. Isto é, para além das características dos próprios alunos, das suas experiências fora do contexto escolar, procuramos analisar potenciais efeitos da situação de aula sobre a motivação dos alunos. Uma das nossas questões de investigação é por exemplo, saber se aquilo que o professor pretende para o aluno é o mesmo que o aluno percebe que o professor quer e se há correspondência entre o que o aluno faz e o que o professor quer. O estudo é centrado nos alunos, nos seus comportamentos e nas suas percepções e representações em situação de aula".

3- Necessidade da colaboração do Professor

"Precisamos de conhecer aquilo que o professor pretende para os alunos, o modo como conduz a sua aula, como procura orientar a acção dos alunos em sala de aula. A nossa experiência faz-nos pensar que há diferentes perspectivas e modos de fazer em sala de aula. São estas diferentes maneiras que precisamos de conhecer. De facto, teoricamente é possível delinear diferentes formas de ver o processo de ensino/aprendizagem e de agir em sala de aula. No entanto pensamos que são formas abstractas, não concretizadas. Interessam-nos sobretudo dados da experiência prática e concreta do Professor".

4- Confidencialidade

"As informações prestadas e os registos filmados das suas aulas são absolutamente confidenciais. Os videos das suas aulas serão mostrados apenas aos alunos da turma, a fim de possibilitar a entrevista ao aluno. Cada professor terá acesso apenas ao video da sua própria aula."

II- Focagem

- 1- "Peço-lhe que ao longo da entrevista se centre nesta turma de alunos e na sua acção nesta turma ao longo do presente ano escolar. No entanto sempre que lhe pareça importante comparar o que se passa nas aulas com esta turma com outras turmas ou outras situações, pode fazê-lo. Penso mesmo que isso poderá ajudar a esclarecer e delimitar melhor as suas respostas. Gostava que começasse por caracterizar esta turma de alunos".

III- Exploração

- 1- "Descreva-me as aulas com esta turma. Como decorrem, como se processam? Há diferentes fases, momentos da aula? Como se desenrolam?"

Explorar diferentes partes, momentos da aula, diferentes tipos de actuação do professor. Pedir exemplos.

- 2- "Gostava que me descrevesse a sua acção em sala de aula. O que faz ao longo de uma aula?"

Explorar grandes blocos, partes da aula, dentro de cada bloco, parte, actividades específicas, a organização, meios e materiais utilizados.

- 3- "Quais os seus objectivos principais numa aula com esta turma? O que pretende ao longo da aula? "

- 4- "Disse-me que faz (referir a resposta do professor à questão 2.)". "Com que objectivos?"

Explorar os objectivos do professor em cada um dos tipos de acção referidos.

- 5- "Que tipo de actividades propõe aos alunos?"

- 5.1- "Com que objectivo propõe esses tipos de actividade? Para quê? Qual o seu objectivo?"

6- "O que o preocupa mais relativamente às aulas com esta turma? Quais as suas preocupações centrais?"

7- "Descreva-me algumas situações, episódios que considere críticos, relativamente às aulas com esta turma"

7.1- "Como reage nessas situações? Porquê?"

Explorar: o que o professor sanciona, aprecia, incentiva, pune; os objectivos prioritários que procura assegurar.

8- "O que é para si o 'bom aluno'?"

8.1- "Em termos de sala de aula, como caracterizaria o comportamento e actuação do 'bom aluno'?"

9- "O que é para si o 'mau aluno'?"

9.1- "Em termos de sala de aula, como caracterizaria o comportamento e actuação do 'mau aluno'?"

10- "Sente que há alguns aspectos sobre os quais a sua acção como professor em sala de aula tem uma influência muito pequena? Quais? Como actua relativamente a esses aspectos, situações?"

11- "Gostaria de acrescentar alguma coisa?"

IV- Fecho da entrevista

1- "Muito obrigada pela sua disponibilidade. Gostaria ainda de confirmar a possibilidade de uma nova entrevista a realizar enquanto observa o video de uma das suas aulas. É também possível que ao desgravar esta entrevista me surjam algumas dúvidas. Nesse caso poderei procurá-lo num intervalo das aulas?"

ENTREVISTA DE CONFRONTO AO PROFESSOR (ECP)

1º ETAPA

- 1- "Esta entrevista insere-se na última fase de recolha de dados do nosso estudo. O nosso objectivo é agora explorar mais pormenorizadamente a motivação dos alunos em situação concreta de sala de aula. A entrevista com os professores procurará principalmente conhecer a orientação que o professor procura imprimir aos alunos em situação concreta de ensino/aprendizagem. Gostaria de reafirmar que as informações prestadas e os registos filmados das suas aulas são absolutamente confidenciais. Os videos das suas aulas serão mostrados apenas aos alunos da turma, a fim de possibilitar a entrevista ao aluno. Cada professor terá acesso apenas ao video da sua própria aula."
- 2- Entregar ao professor as folhas de registo e de resposta para a 1ª etapa da entrevista.

FOLHA DE REGISTO

AULA DE:

Data: / /

A actividade que lhe proponho tem como objectivo analisar alguns aspectos do processo de ensino/aprendizagem em situação concreta de sala de aula.

Para isso, vai ter a oportunidade de ver o registo integral, em video, de uma das suas aulas com a turma_____.

A análise que faremos ao longo desta actividade será centrada na observação deste video. Peço-lhe portanto que ao vê-lo se procure re-situar no contexto desta aula e que ao responder às questões que lhe colocarei se referencie sempre, especificamente a esta aula.

Esta actividade decorrerá em duas fases. Numa primeira fase, em que eu não participarei, peço-lhe que ao ver o video oriente a sua observação no sentido de responder às questões 1 e 2. Numa segunda fase, a partir das suas respostas às primeiras questões, pedir-lhe-ei alguns elementos de informação adicional.

1- Em quantas partes se pode dividir esta aula?

R.: _____

2- Nas folhas seguintes (folhas de resposta) indique o mais rigorosamente possível:

2.1- O princípio e fim da cada parte (para isso, utilize a numeração no contador do video).

2.2- Quais os aspectos que melhor caracterizam cada uma das partes que considerou.

2.3- Quais os principais objectivos de cada uma das partes.

Há várias folhas de resposta, que o professor preencherá de acordo com o número de partes em que dividiu a aula. Apresenta-se a seguir um exemplo de uma destas folhas.

FOLHA DE RESPOSTA**1ª parte da aula**

INÍCIO

FIM

CARACTERIZAÇÃO

OBJECTIVO(S)

2ª ETAPA

Relativamente a cada uma das partes identificados pelo professor colocam-se as questões que a seguir se apresentam, à medida que se faz uma segunda observação, passo a passo de cada parte.

1- "O que se passa aqui?"

1.1- "O que está a fazer?"

1.2- "Para quê, o que pretende?"

2- "O que é que os alunos estão a fazer?"

2.1- "Para quê?"

Explorar também reacções e atitudes do professor aparentemente paralelos ou divergentes relativamente aos objectivos referidos pelo professor.

3- Quando há qualquer transição, quer entre partes quer dentro de cada parte, mesmo que o professor não as sublinhe perguntar "Continuamos com o mesmo tipo de objectivo(s)?"

Explorar se mudaram ou não os objectivos, se mudou a acção mas não a sua finalidade principal. Se a acção visível é diferente e a finalidade a mesma, perguntar porque mudou a acção (do professor ou dos alunos).

- 4- Nas transições entre partes, perguntar "O que fez com que esta parte terminasse e começasse a seguinte?"

ENTREVISTA INICIAL AO ALUNO (EIA)

I- Motivação

- 1- "Pedi-te para fazer esta entrevista porque gostávamos de ter a tua opinião sobre as tuas aulas deste ano. Estamos a fazer um estudo sobre o que os alunos acham sobre as aulas. Já entrevistamos outros colegas teus e tu também foste seleccionado para a entrevista. Queremos saber o que os alunos acham, pensam e sentem sobre as aulas, as coisas que se passam, o que se faz lá, os professores e colegas, as diferentes disciplinas. Só os alunos, que estão lá dentro das aulas é que podem esclarecer-nos sobre isto. Gostava que me falasses das tuas aulas deste ano em especial. Queria também dizer-te que a nossa conversa não vai ser conhecida por mais ninguém. Nem pelos colegas, nem pelos professores, nem pelos pais. Só eu e tu é que vamos conversar e fica entre nós.

II- Exploração dos motivos gerais

- 1- De que disciplina(s) gostas mais?

Esperar, e se o aluno não conseguir responder, colocar-lhe à frente a listagem das disciplinas e repetir a pergunta. Deixar, ao longo da entrevista, a listagem 1 junto do aluno.

- 1.2- De que disciplina(s) gostas menos?

- 2- Em relação à(s) disciplina(s) de que o aluno gosta mais e menos:

- 2.1- Porquê, o que é que te faz gostar mais da(s) disciplina(s) x e y?

Se o aluno mostra dificuldade, pedir-lhe que pense, comparando com a(s) que gosta mais com as que gosta menos.

- 2.2- Disseste que gostas mais de x, y, porque (referir as razões dadas pelo aluno). Há mais alguma razão que te faz gostar mais dessa(s) disciplina(s)?

- 2.3- Disseste que gostas menos de x, y, porque (referir as razões dadas pelo aluno). Há mais alguma razão que te faz gostar menos dessa(s) disciplina(s)?

3- Sempre foi assim, sempre gostaste mais da disciplina y e menos da z?

Procurar obter exemplos de episódios, factores que foram determinando as preferências.

III- Exploração da percepção da situação de aula e de si próprio em situação

1- Quando eu andei na escola, as aulas eram de uma maneira, agora se calhar são diferentes. És capaz de me dizer como é uma aula agora? Imagina que tens que explicar a uma pessoa que nunca foi a uma aula de agora, como é uma aula.

Identificar percepção de diferentes partes da aula e sua caracterização.

Se o aluno tiver dificuldade, dizer: por exemplo, entra-se na sala, não é? E depois, como é, como decorre uma aula, o que é que se passa, o que acontece?

2- Referindo, em síntese, e em discurso directo e utilizando a linguagem do aluno: "Tu disseste..."

2.1- Isso é assim em todas as aulas, das várias disciplinas, ou varia, é diferente conforme as aulas?

3- E tu, o que é que fazes normalmente durante uma aula? Imagina uma aula, do princípio até ao fim; o que vais fazendo?

Pretende-se um enunciado da dinâmica da acção, procurando os elementos que o aluno percebe como influenciando, orientando a sua acção.

3.1- Que aula imaginaste?

4- E o professor, o que é que ele faz?

IV- Exploração de motivos específicos

1- Quais são as partes, momentos, coisas das aulas de que gostas mais?

1.1- Porquê? O que é que te faz gostar de x, y?

Identificar dimensões da tarefa/actividade de que o aluno gosta, o foco motivacional quando a realiza, o significado da tarefa para o aluno. Explorar o que é que o aluno espera retirar da actividade; que dimensão da actividade é motivadora: cognitiva, física, psicomotora, social, relacional; grau de desafio/dificuldade; processo/resultado. Procurar eventuais contradições.

1.2- Disseste que gostavas mais de x, y sobretudo porque (referir as razões dadas pelo aluno). Alguns alunos dizem-me que as coisas que gostam mais de fazer é porque são mais fáceis, ou que são já conhecidas, que já estão habituados, outros dizem-me que quando as coisas são novas é que gostam mais, outros gostam mais das mais difíceis, outros gostam mais quando são eles a escolher o que vão fazer, outros quando é o professor que diz tudo como se faz, ou quando não têm de pensar muito, ou ainda quando cada um está a trabalhar sozinho, para si. Destas razões, quais são importantes para gostares mais de x,y?

Colocar em frente do aluno a listagem 2A e pedir-lhe que assinale.

2- E quais são as partes, momentos, coisas das aulas de que gostas menos?

2.1- Porquê? O que é que te faz não gostar de x, y?

Identificar dimensões da tarefa/actividade de que o aluno não gosta, o significado da tarefa para o aluno. Explorar que dimensão da actividade é desmotivadora: cognitiva, física, psicomotora, social, relacional; grau de desafio/dificuldade; processo/resultado. Procurar eventuais contradições.

2.2- Disseste que gostavas menos de x, y sobretudo porque (referir as razões dadas pelo aluno). Alguns alunos dizem-me que as coisas que não gostam de fazer é porque são mais fáceis, ou que são já conhecidas, que já estão habituados, outros dizem-me que quando as coisas são novas é que não gostam, outros não gostam das mais difíceis, outros não gostam quando são eles a escolher o que vão fazer, outros quando é o professor que diz tudo como se faz, ou quando não têm de pensar muito ou quando cada um está a trabalhar sozinho, para si. Destas razões, quais são importantes para gostares menos de x,y?

Colocar em frente do aluno a listagem 2B e pedir-lhe que assinale.

V- Exploração da competência percebida

1- Das coisas que se fazem nas aulas, quais são as mais fáceis para os alunos?

Anotar o que o Al. enunciar, para poder repetir 2.

1.2- E as mais difíceis?

2- Às vezes as coisas que são fáceis para uns, podem ser difíceis para outros. Para ti, essas coisas (repetir todas as que o aluno referiu) são fáceis ou difíceis?

2.1- Dessas coisas (repetir todas as coisas fáceis e difíceis que o aluno referiu), quais gostas mais e quais gostas menos de fazer? Porquê?

3- Das coisas que se fazem nas aulas, quais é que tu fazes melhor?

3.1- Quando dizes que fazes melhor x, o que é que queres dizer?

VI- Exploração dos objectivos da acção

1- Nas aulas, às vezes os alunos fazem, as coisas, outras vezes não fazem. Tu como és, geralmente, costumas fazer ou há coisas que às vezes não fazes?

1.1- Que coisas é que não fazes?

1.2- Quando estás a fazer as coisas nas aulas, fazes para quê? Para que serve fazer as coisas nas aulas?

1.3- Disseste que fazes x ou y para (repetir discurso do aluno). É só para isso? Ou há outras razões?

1.4- Mas tu podias não fazer(?) (afirmação levemente interrogativa).

Esperar reacção e perguntar

1.5- "Ou não? Porquê ? "(porque podia ou porque não podia; o que acontecia nesse caso)

1.6- "Portanto tu quando fazes as coisas é para (referir a resposta do aluno). Olha, alguns alunos dizem-me que fazem para treinarem, aperfeiçoarem-se, para aprender, para terem boas notas, outros dizem-me que é porque o professor diz para fazerem, outros dizem que é porque tem de ser, outros dizem que é para não se aborrecerem de estar sem fazer nada, outros dizem que é para conseguir ser dos melhores alunos da turma, outros que é porque os pais gostam que eles sejam bons alunos. Estás de acordo com eles, tu também és assim?"

Colocar em frente do aluno a listagem 3 e pedir-lhe que assinale.

- 2- "Portanto, fazes as coisas sobretudo para (referir a resposta do aluno). E achas que consegues?"

VII- Exploração dos objectivos percebidos

- 1- O que é que achas que os teus professores pretendem/esperam que os alunos façam nas aulas?
- 1.1- Quando disseste que os professores pretendem que os alunos (repetir palavras do aluno), estavas a pensar em algum professor em especial?
- 1.2- Os professores são todos iguais, pretendem todos as mesmas coisas, ou isso varia de professor para professor?
- 2- Durante uma aula, os professores pretendem/querem que os alunos façam coisas diferentes ao longo da aula? Ou não, o que os professores querem que os alunos façam ao longo da aula são sempre as mesmas coisas? Queres-me explicar como é?
- 3- A que é que os professores dão mais importância nas aulas? Para os teus professores, o que é que é mais importante nas aulas?
- 3.1- Estavas a pensar em algum professor em especial?
- 4- Há coisas que os professores deixam fazer, outras que os professores não deixam fazer. Quais são as coisas que os teus professores não deixam fazer?
- 4.1- Estás a pensar em algum professor em especial?
- 4.2- Isso varia de professor para professor?
- 4.3- Quais são as coisas que os teus professores deixam fazer?
- 4.4- E agora, estavas a pensar em algum professor em especial?
- 4.5- Isso varia de professor para professor?

VIII- Exploração da atitude face às aulas

- 1- Quando vais para uma aula, geralmente apetece-te ir, ou não?
- 1.1- Isso varia de aula para aula?

Explorar como varia: de aula para aula, de disciplina para disciplina, nas aulas da tarde/manhã,...

IX- Exploração da eficácia e controlo percebidos

1- Geralmente, nas aulas, costumas ter muitas dúvidas, dificuldades?

1.1- "Em que aulas tens mais dificuldades?"

1.2- "Em que aulas tens menos dificuldades?"

2- "Quando numa aula tens alguma dificuldade ou não percebes bem, o que fazes?"

2.1- "Portanto tu fazes (repetir o que o aluno disse). Para além disso, alguns alunos dizem-me que quando têm alguma dificuldade pedem ajuda ao professor, outros dizem que não fazem isso, uns dizem que tentam descobrir como é sozinhos, consultando material ou pensando mais. E tu, fazes algumas destas coisas quando tens uma dificuldade?"

Colocar em frente do aluno a listagem 4 e pedir-lhe que assinale.

X- Exploração do impacto dos resultados

1- "Quando fazes uma coisa bem nas aulas, gostas que o professor se aperceba, perceba que fizeste bem?"

1.1- "Porquê/para quê?"

1.2- "E os teus colegas, gostas que eles se apercebam, percebam que fizeste bem?"

1.3- "Porquê/para quê?"

1.4- "E como é que ficas quando fazes uma coisa bem? Como é que te sentes?"

1.5- "Portanto tu sentes (repetir o que o aluno disse). Alguns alunos dizem-me que ficam muito contentes, outros que ficam com vontade de trabalhar mais, outros que ficam orgulhosos, outros dizem-me que já não têm vontade de fazer mais porque já viram que são capazes e agora preferem fazer outras coisa. E tu, também sentes assim, algumas destas coisas?"

Colocar em frente do aluno a listagem 5A e pedir-lhe que assinale.

2- "Quando fazes uma coisa errada, gostas que o professor se aperceba?"

2.1- "Porquê/para quê?"

2.2- "E os teus colegas, gostas que eles se apercebam de que fizeste uma coisa errada?"

2.3- "Porquê/para quê?"

2.4- "E como é que ficas quando fazes uma coisa errada? Como é que te sentes?"

2.5- "Tu ficas/sentes (repetir a resposta do aluno). Alguns alunos dizem que desistem, outros que já não lhes apetece fazer mais nada, outros dizem que vão tentar saber porque é que erraram e saber a resposta certa, outros dizem que continuam com vontade de trabalhar mais naquela matéria. E tu também te acontece algumas destas coisas?"

Colocar em frente do aluno a listagem 5B e pedir-lhe que assinale.

XI- Exploração da concepção do "bom" e "mau" aluno

1- "O que é ser bom aluno?"

Explorar se isso é definido exclusivamente em termos do sucesso, dos resultados, ou se há outros indicadores com importância na definição de um bom aluno para o entrevistado)

1.1- "Como são os bons alunos nas aulas, o que é que eles fazem?"

1.2- "Como é que os professores sabem que um aluno é bom, para além de ver os resultados nos testes?"

2- "O que é ser mau aluno?"

Explorar se isso é definido exclusivamente em termos do sucesso, dos resultados, ou se há outros indicadores com importância na definição de um bom aluno para o entrevistado)

2.1- "Como são os maus alunos nas aulas, o que é que eles fazem?"

2.2- "Como é que os professores sabem se um aluno é mau, para além de verem os resultados deles nos testes?"

XII- Exploração da percepção quanto ao nível académico próprio e da sua instrumentalidade

1- "És um aluno:

1	2	3	4	5
muito fraco				muito bom

2- "Achas que é importante ser bom aluno? "

2.1- "Para quê? Para que é que serve ser bom aluno?"

XIII- Fecho da entrevista

"Muito obrigada pela tua disponibilidade. Queria ainda confirmar a possibilidade de falar de novo contigo àcerca das aulas."

LISTAGENS

1- Assinala as disciplinas de que gostas mais e as disciplinas de que gostas menos:

RELIGIÃO
PORTUGUÊS
EDUCAÇÃO FÍSICA
MATEMÁTICA
EDUCAÇÃO VISUAL
INGLÊS
CIÊNCIAS
TRABALHOS MANUAIS
EDUCAÇÃO MUSICAL
HISTÓRIA

Categorização: "n ach."

2A- Indica as 3 principais para ti.

Gosto mais das partes ou coisas:

Item	Categorização
1- Que são mais fáceis	C/D E
2- Que já são conhecidas	C/D E
3- A que já estou habituado/a	C/D E
4- Que são novas	C/D I; "n ach"
5- Que são difíceis	C/D I; "n ach"
6- Que são os alunos a escolher	M I
7- Que é o professor a dizer tudo o que se faz	M E
8- Em que não é preciso pensar muito	C/D E
9- Em que cada um está a trabalhar sozinho, para si próprio	M I

2B- Indica as 3 principais para ti

Gosto menos das partes ou coisas:

Item	Categorização
1- Que são mais fáceis	C/D I; "n ach"
2- Que já são conhecidas	C/D I
3- A que já estou habituado/a	C/D I
4- Que são novas	C/D E
5- Que são difíceis	C/D E
6- Que são os alunos a escolher	M E
7- Que é o professor a dizer tudo o que se faz	M I
8- Em que não é preciso pensar muito	C/D I
9- Em que cada um está a trabalhar sozinho, para si próprio	M E

3- Indica as 3 principais que são verdadeiras no teu caso:

Faço as coisas nas aulas:

Item	Categorização
1- Para treinar	C/D I; "n ach"; D2
2- Para me aperfeiçoar	C/C I; "n ach"; D2
3- Para aprender	C/D I; "n ach"; D2
4- Para ter boas notas	C/D E; "n ach"; D5
5- Porque o professor diz para fazer	C/D E; D3
6- Porque tem de ser	C/D E; D3
7- Para não me aborrecer de estar sem fazer nada	"n ach"
8- Para conseguir ser dos melhores alunos da turma	"n ach"; D5
9- Porque os pais gostam que eu seja bom aluno/a	C/D E; "n ach"

4- Indica os 2 mais frequentes no teu caso

Quando tenho alguma dificuldade:

Item	Categorização
1- Peço ajuda ao professor	ME
2- Não peço ajuda	MI
3- Tento descobrir sozinho/a (ou penso, ou consulto materiais)	MI; "n ach"

5A- Indica os 2 que se aplicam mais a ti.

Quando faço uma coisa bem:

Item	Categorização
1- Fico muito contente	"n ach"
2- Fico com vontade de trabalhar mais	"n ach"
3- Fico orgulhoso	"n ach"
4- Já vi que sou capaz e portanto não me apetece fazer mais	C/D I

5B- Indica os 2 que se aplicam mais a ti

Quando faço uma coisa errada:

Item	Categorização
1- Desisto	C/DE
2- Quero saber porque errei e procuro a resposta certa	"n ach"
3- Já não me apetece fazer mais nada	C/DE
4- Fico com vontade de trabalhar mais naquela matéria	C/D I; "n ach"

ENTREVISTA DE CONFRONTO AO ALUNO (ECA)

I- Motivação

- 1- "Como te disse da outra vez, estou a fazer entrevistas aos alunos da tua turma para saber o que os alunos fazem, pensam, sentem nas aulas; e isso, só os próprios alunos é que me podem dizer. Hoje queria que me disseses o que se passa, o que estás a fazer nalgumas partes que te vou mostrar aqui no "video".
- 2- "Lembras-te de termos filmado algumas aulas tuas. Vou agora mostrar-te partes de cada uma dessas aulas. À medida que formos vendo, queria que tentasses fazer como se estivesses agora nessa aula, a fazer as coisas. Em cada parte que te mostrar vou-te fazendo algumas perguntas. Não tens de te lembrar do que se passou. O que eu quero é que vejas o video e digas o que se passa naquilo que vês. Já na outra entrevista te disse, mas agora lembro-te outra vez que esta nossa conversa fica apenas entre nós, não vai ser mostrada nem aos teus colegas, nem aos professores nem aos pais"

II- Focagem

No início de cada disciplina que é mostrada:

- 1- "Lembras-te desta aula? Que aula é esta? "

III- Exploração dos motivos/objectivos

Para cada parte mostrada:

- 1- "O que se passa aqui?"
- 2- "Os alunos estão a fazer várias coisas. Às vezes pode parecer que estão todos a fazer as mesmas coisas, mas podem estar a fazer coisas diferentes. O que eu queria era que me disseses o que tu achas que estão a fazer. O que é que estão a fazer? Fazem todos a mesma coisa? Explica-me o que achas".
- 3- "E tu, o que estás a fazer?"

3.1- "Para quê?"

Explorar o que é que o aluno percebe como orientador da sua acção em cada unidade de acção.

3.2- "E conseguiste?"

Explorar eficácia percebida e reacção a obstáculos.

4- "E tu interessaste-te po isto? "

Se sim:

4.1- "O que é que te interessou?"**4.2 - "Porquê?"**

Explorar o foco motivacional

Se não:

4.3- "O que fez com que não te interessasse?"

Explorar o foco motivacional.

5- "Nesta parte da aula, é difícil fazer as coisas?"

Explorar se é difícil para os alunos em geral e para o aluno em particular.

6- " O que é que os alunos fazem (em situações deste tipo)?"**6.1- Porquê/para quê?"****6.2- "O que é que achas que o professor pretende?"****6.3- "Como sabes?"**

Explorar elementos da acção do professor que influenciam a percepção do aluno
(é sempre assim?, ou nesta situação há indicadores especiais?)

IV- Exploração dos motivos/objectivos percebidos**1- "E o professor, o que ele está a fazer?"****1.1- "Para quê?"****1.2- "O que é que ele pretende?"**

Seleccionando exemplos de atitudes, comportamentos específicos do professor (tais como "feedbacks", admoestações, cortes, perguntas, elementos introduzidos pelo professor com intencionalidade motivadora, orientadora)

2-"Quando o professor fez/disse isto, como é que o(s) aluno(s) ficaram, o que fizeram, como reagiram?"

2.1- "Porquê?"

3-"O que é que o professor quer? Para que é que o professor fez assim?"

4- Perante mudanças de actividade:

4.1- "Porque é que se mudou? Para quê?"

4.2- "Achas bem, concordas?"

V- Exploração dos motivos/objectivos dominantes e da eficácia percebida

Perante situações em que o aluno parece perseguir (ou disse que perseguia) objectivos simultâneos, competitivos ou paralelos.

1- "Qual o motivo principal? O que te interessou mais?"

1.1- "Porquê?"

2- "Conseguiste?"

VI- Exploração das motivações gerais em cada aula

No final de cada disciplina que é mostrada:

1- "De que partes desta aula gostaste mais? Em que partes estiveste com mais interesse? "

1.1- "Porquê?"

2- "De que partes desta aula gostaste menos?"

2.1- "Porquê?"

3- "Há alguma coisa mais que quisésses dizer?"

VII- Fecho da entrevista

"Obrigada pela tua colaboração e disponibilidade".

Tempo aproximado de filmagem mostrada a cada aluno na ECA

Partes da aula	Tempo aproximado de filme
Inglês-4 partes	5 minutos
Ciências-4 partes	8 minutos
Matemática-4 partes	4 minutos
História-4 partes	5 minutos
Português-3 partes	3 minutos
E. Musical-4 partes	3 minutos

Anexo 2

Manual de codificação dos dados de entrevista

As entrevistas aos alunos foram analisadas no sentido de identificar cinco temáticas motivacionais: "motivação para a realização", orientação intrínseca/extrínseca, objectivos perseguidos, objectivos percebidos e competência percebida. As entrevistas aos professores foram analisadas no sentido de identificar os objectivos dos professores. Para a codificação dos dados referentes a cada temática elaborámos um conjunto de grades de categorização que a seguir se apresentam.

1- GRADE PARA A CATEGORIZAÇÃO DA 'MOTIVAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO'

Categorização

A informação categorizada como indicadora de "motivação para a realização" na sala de aula foi delimitada com base na definição operacional do constructo "necessidade de realização" ("n ach.") de Hermans (1980), tal como é formulada no questionário PMT-K. Seguidamente apresentamos os critérios de categorização e de cotação, bem como exemplos da aplicação da grade.

Consideraram-se indicadores de "motivação para a realização" o seguinte conjunto de comportamentos, atitudes e valores¹:

Item 1- Atitude positiva face à escola. O aluno acha que nas aulas, o tempo passa depressa e bem e não se aborrece quase nunca. Acha que andar na escola é agradável.

Expl.: "Apetece-me, gosto de ir às aulas"

Item 2- O aluno gosta de realizar tarefas, de estudar muito, de fazer os deveres de casa e esforça-se por fazer o melhor possível, mesmo nas coisas difíceis tenta até conseguir, tem comportamentos de investigação.

Expl.: "Procuro, por exemplo, se fôr uma matéria que está no livro eu vou ver se consigo encontrá-la"

Item 3- Gosta de ajudar os outros no estudo.

¹Os diferentes Itens não constituem sub-categorias. Destinam-se apenas a sistematizar o tipo de indicadores que definem a "motivação para a realização" em sala de aula.

Expl.: "E assim (acabando o trabalho depressa) ensinarmos os outros".

Item 4- Gostava de ajudar o professor.

Expl.: "Gosto que a professora me peça a mim (para tratar do material para as experiências).

Item 5- Prefere ter tempo livre a só trabalhar.

Expl.: "Se fôsse eu a escolher fazia as revisões, dava a matéria e também fazia uns joguinhos".

Item 6- Gosta de ter muito que fazer e trabalhar muito, e acha pouco agradável não ter que fazer.

Expl.: "Se não estivermos a fazer nada, vou fazendo a ficha que a professora já tinha mandado ou a ficha que temos de fazer a seguir".

Item 7- Acha que os outros e o professor acha que ele estuda muito.

Expl.: "E ele nam me pergunta porque já sabe que eu fiz (os trabalhos de casa)".

Item 8- Acha que os outros estudam menos que ele.

Expl.: "Não é como alguns que nem sabem os trabalhos para casa e depois me telefonam"

Item 9- Quando se aproxima ponto escrito ou está preocupado com os resultados, trabalha mais e melhor que o costume.

Expl.: "Escolho uma disciplina que esteja pior para me aplicar mais e melhorar"

Item 10- Inicia o envolvimento no trabalho com facilidade, sem grande esforço e consegue trabalhar muito sem interrupção, consegue ter atenção prolongada.

Expl.: "É uma coisa que uma pessoa tem interesse em fazer, quanto mais depressa melhor, para a seguir fazer outro".

Item 11- Tem aspirações, acha importante alcançar boa posição e admira os que têm sucesso.

Expl.: "A nota, esforço-me por tirar certas e determinadas notas, ter boa nota"

Item 12- Sente orgulho, honra pelos seus bons resultados, tem necessidade de reconhecimento social pelo seu trabalho.

Expl.: "Uma pessoa fica orgulhosa de ser bom aluno os pais ficam contentes".

Item 13- Pensa muitas vezes no futuro e num futuro distante.

Expl.: "Vai ser preciso para o futuro, para depois entrar noutras escolas, entrar para a faculdade".

Item 14- Prefere companheiros competentes a companheiros simpáticos.

Expl.: "Mas quando é trabalho de grupo fico com o H.J. que ele é bom aluno. O PT só me distrai a dizer coisas cómicas".

Cotação

1- Por regra é atribuída a cotação 1. Ou seja, todos os indicadores que respeitem a definição conceptual e operacional deste constructo motivacional e aos quais não se apliquem os critérios que a seguir se definem.

2- A cotação 2. é atribuída aos indicadores que revelam uma intensidade excepcionalmente elevada de motivação para a realização:

a) O aluno acentua a intensidade do que diz ("muito", "nada")

Expls.: "Eu também gosto muito de pesquisar, quando não sei qualquer coisa gosto muito de ir ver aos livros, enciclopédias, gosto muito de andar a ver."
Cotação=2.

"Procuro, por exemplo, se fôr uma matéria que está no livro eu vou ver se consigo encontrá-la". Cotação=1.

b) O aluno acentua o carácter generalizável do que diz ("sempre", "nunca").

Expl.: "Estou sempre a querer aprender coisas novas". Cotação=2.

c) O aluno exprime sentimentos fortemente positivos ou negativos associados às suas atitudes ou valores.

Expl.: "Em Ciências damos coisas sobre o corpo humano, sobre a vida e eu adoro essas coisas". Cotação=2.

3- A cotação 0,5 é atribuída aos indicadores vagos, imprecisos e extremamente curtos e sintéticos.

Expl.: No meio de um discurso sobre outro assunto, por vezes o aluno faz referências do tipo "...de Inglês eu gosto....".

Para o cálculo do *somatório final*, qualquer indicador de "motivação para a realização" em que o aluno especifique que a sua afirmação se aplica apenas a uma determinada disciplina é cotado apenas com *metade da valorização* que lhe tenha sido atribuída. Nos casos em que o aluno indica que a sua afirmação se aplica a várias disciplinas especificadas, faz-se uma *cotação separada* para cada disciplina.

Expl.: "Gosto muito dos trabalhos de Inglês, Matemática e Religião". A cotação do indicador "gosto muito dos trabalhos" é=2. Faz-se uma cotação separada para cada disciplina: 2(Inglês)+2(Matemática)+2(Religião). No somatório final, estes valores terão metade da cotação= $2/2+2/2+2/2=3$.

2- GRADE PARA A CATEGORIZAÇÃO DA ORIENTAÇÃO INTRÍNSECA/EXTRÍNSECA.

A definição operacional dos indicadores de "curiosidade/desafio" e de "mestria" bem como do seu carácter intrínseco/extrínseco foi feita com base na operacionalização definida por Harter (1980) e aplicada na sua "escala de orientação intrínseca versus extrínseca". Seguidamente apresentamos os critérios de categorização e de cotação, bem como exemplos da aplicação da grade

Categorização

C/D-Curiosidade/Desafio: o que o aluno gosta, quer, prefere. Os indicadores são considerados como revelando uma orientação intrínseca *versus* extrínseca, conforme reflectem: Curiosidade, interesse, *versus* agradar ao professor, obter boas notas. Trabalhar para satisfazer o seu interesse e curiosidade, *versus* trabalhar para agradar ao professor, obter boas notas. Realização de exercícios porque gostam de resolvê-los, *versus* porque tem de ser. Realização de trabalhos para aprender coisas novas que gostariam de saber, *versus* realização de trabalhos só porque o professor diz para os fazerem. Perguntar para aprender coisas novas, *versus* para o professor notar. Realização de trabalhos extra para aprender coisas que lhes interessam, *versus* para conseguirem ter melhores notas. Preferência por desafio *versus* preferência por trabalho fácil, sugerido pelo professor. Motivação

para a realização de trabalhos difíceis, desafiadores, *versus* preferência por trabalhos fáceis, assuntos escolares, só o que está no programa. Preferência por trabalhos difíceis porque são mais interessantes, *versus* preferência por trabalhos fáceis que têm a certeza de conseguir fazer. Preferência por trabalhos difíceis e trabalhosos, vistos como mais interessantes, *versus* preferência por trabalhos fáceis, que não exigem muito esforço. Preferência por exercícios difíceis porque se divertem a tentar resolvê-los, *versus* não gostar de resolver exercícios difíceis. Gosto por trabalhos novos, cada vez mais difíceis, *versus* gosto só pelos trabalhos mais fáceis. Interesse por matérias onde é preciso pensar muito para descobrir as respostas, *versus* preferência pelas matérias onde é muito fácil aprender as respostas. Preferência por aprender muitas coisas, tudo o que puderem, *versus* preferência por aprender só aquilo que tem de ser.

M- "Mestria": o que o aluno gosta, quer, prefere. Os indicadores são considerados como revelando uma orientação intrínseca *versus* extrínseca, conforme reflectem: Mestria *versus* dependência do professor. Preferência por tentar resolver os problemas por si próprio, *versus* pela procura de ajuda, orientação do professor, quando perante um problema difícil de resolver. Perante um erro, preferência por descobrir sozinho a resposta certa, *versus* por perguntar ao professor como é que têm de fazer. Preferência por decidir sozinho o que vão fazer a seguir, *versus* por que seja o professor a decidir o que devem fazer a seguir. Preferência por fazer os trabalhos sem nenhuma ajuda, *versus* que o professor os ajude nos trabalhos.

Cotação

O sentido e a intensidade da orientação foram cotados de acordo com o sistema usado por Harter na "escala de orientação intrínseca *versus* extrínseca". Neste sistema, as respostas dos alunos são cotadas numa escala de 1 a 4. Os indicadores de orientação extrínseca são cotados 1 ou 2, de acordo com a intensidade da orientação extrínseca: cotam-se 1 os indicadores de uma orientação muito extrínseca e 2 os indicadores de uma orientação moderadamente extrínseca. Os indicadores de orientação intrínseca são cotados 3 ou 4, de acordo com a intensidade da orientação intrínseca: cotam-se 4 os indicadores de uma orientação muito intrínseca e 3 os indicadores de uma orientação moderadamente intrínseca.

A aplicação deste sistema aos dados das entrevistas exigiu a definição de critérios que distinguíssem as cotações extremas (1 e 4) das cotações moderadas

(2 e 3). Com base numa análise exaustiva e comparativa de todos os indicadores das entrevistas classificáveis como intrínsecos ou extrínsecos.

Optámos por definir os *critérios das cotações moderadas* (2 e 3) que a seguir se apresentam:

1- Quando o aluno refere, a propósito da mesma acção ou atitude duas orientações opostas (intrínseca e extrínseca), que são formuladas em sequência, isto é, uma imediatamente a seguir à outra.

a) Quando não é possível considerar uma das orientações como principal e uma vez que se referem à mesma situação, são ambas cotadas como moderadas.

Expl.: "É para a nota e para ficar a saber" Cotação: C/D 2 e C/D 3.

b) Quando há indicação de que uma das duas orientações é principal e a outra secundária, à principal é atribuída uma cotação extrema (1 ou 4) e à secundária uma cotação moderada (2 ou 3).

Expl.: "Principalmente para ter boas notas, *mas não é só, é também* porque acho a disciplina interessante". Cotação: A primeira parte é cotada como C/D 1. A segunda parte é cotada como e C/D 3.

2- Quando o indicador da orientação é relativizado, pelo aluno, condicionado a certas situações.

Expl.: "*Quando* o professor não está, eu procuro nos livros". Cotação: M3

3- Respostas vagas, pouco precisas, e muito distantes do contexto da sala de aula.

Expl.: "É para quando fôr grande ter cultura". Cotação: C/D 3

3- GRADES PARA A CATEGORIZAÇÃO DOS OBJECTIVOS

Apresentam-se a seguir as grades para a categorização dos objectivos por domínio, por nível e em função da centração.

3.1- GRADES PARA A CATEGORIZAÇÃO DOS OBJECTIVOS POR "DOMINIO"

A definição conceptual das categorias para a classificação dos objectivos por "domínio" é a mesma para alunos e professores. Contudo, a definição operacional é paralela, não exactamente a mesma, uma vez que no caso dos professores se trata dos objectivos dos professores para os alunos.

Assim, apresentamos separadamente a grade para os professores e a grade para os alunos, especificando os critérios de categorização e de cotação bem como dando exemplos retirados dos protocolos das entrevistas¹.

3.1.1- GRADE PARA A CATEGORIZAÇÃO DOS OBJECTIVOS DOS PROFESSORES POR DOMINIO

Categorização

D1- PRAZER: Indicadores de acção orientada para a dimensão de prazer do processo de ensino/aprendizagem, como fim em si mesmo.

a) Acção orientada para proporcionar prazer

Expl.: "Há um esqueleto de aula que é preparado deixando espaços para ela fugir para outro lado...eu diria que aí é que começa o espaço de prazer da aula"

b) Acção orientada para objectivos de caracter lúdico.

Expl.: Na sequência da descrição de um jogo utilizado na aula "A aula tem de ser divertida, engraçada".

c) Acção orientada no sentido de transportar o aluno para o mundo da fantasia.

Expl. "Dramatizo alguns episódios com eles. Agora são reis e princesas...".

¹ Por vezes, na definição da categoria através dos seus indicadores apresentamos diferentes alíneas. Estas alíneas não constituem sub-categorias. Destinam-se apenas a sistematizar a variedade de indicadores que a categoria comporta.

D2- APRENDIZAGEM: Indicadores de acção orientada no sentido de apoiar, ajudar os alunos na aprendizagem.

a) Indicadores de acção orientada para a promoção da aquisição, aperfeiçoamento e/ou desenvolvimento de competências e conhecimentos nos alunos.

Expl.: "Circulo entre eles e apoio algum com dificuldades e treino com ele". "Estão a falar uns com os outros, a comunicação de outras coisas para além das curriculares para aprenderem melhor a língua".

b) Indicadores de acção orientada no sentido da estimulação da autonomia, responsabilidade do aluno na aprendizagem.

Expl.: "Ao longo da unidade, a unidade tende para uma maior autonomia do aluno. Ele vai participando mais e autonomizando as suas estruturas...(para) ser capaz de organizar aquilo que tem e fazer a sua própria construção".

c) Indicadores de acção orientada no sentido de estimular a curiosidade, interesse, comportamento exploratório dos alunos.

Expls.: "...a atenção que é presa quer pela linguagem gestual ou verbal do professor". "Estímulos que o professor traz para a aula, cartazes, adivinhas, eles reagem a isso". "Aproveitar o contributo espontâneo, aquilo que eles trazem, aquilo que eles querem saber". "Tentar que não sejam receptores sempre passivos".

D3- REGRAS E ROTINAS: Indicadores de acção orientada para gestão do processo de ensino/aprendizagem, como fim em si mesma.

a) Para a organização, estruturação do processo de ensino/aprendizagem

Expl.: "Só quando todos acabarem é que passamos a outro exercício".

b) Para o controlo do cumprimento das regras e rotinas.

Expl.: "Quero-os sempre calados, a responder na sua vez, é preciso ensiná-los a estarem na aula e isso é uma luta".

D4- ACTIVIDADES DE TRABALHO (realização de tarefas): indicadores de acção orientada para a realização de actividades de trabalho, das tarefas em sala de aula, sem que seja indicada qualquer outra finalidade.

Expl.: "Lêm o texto e fazem a ficha, para responder às perguntas". "Eles vão lendo, acompanhando, sublinhando".

Categorização diferencial: Distingue-se de D2 na medida em que quando é possível inferir objectivos de aprendizagem não é cotada aqui, mas na categoria D2.

Distingue-se de D3, na medida em que os indicadores aqui considerados se referem às actividades de trabalho propriamente ditas e não à estrutura em que se integram.

D5- AVALIAÇÃO: Indicadores de acção orientada para a avaliação dos alunos.

Expl.: "Começo a fazer perguntas sobre o texto com o livro fechado. Aí já vejo quem estudou"

Quando há indicação de acção orientada para a competição *versus* cooperação entre os alunos assinala-se com vista a possibilitar análises mais finas

Expl.: "Fez-me um ponto que é uma vergonha. Até li algumas perguntas na turma...os outros riem-se". "Trabalho muito em pares, para eles se ajudarem uns aos outros".

D6- RELACIONAL: indicadores de acção orientada para o relacionamento interpessoal e relação emocional.

a) Professor/aluno

Expl.: "...precisamente para criar situações de empatia. Sentia-me quase agoniado se aula tinha de decorrer toda na língua estrangeira e não havia o bocadinho para a conversinha. Se há qualquer coisa que preocupa o aluno, a língua materna é fundamental".

b) Aluno/aluno

Expl.: "Cria-se uma situação de conhecimento mútuo, horizontal, aluno/aluno".

D7- DISCIPLINAR: indicadores de acção orientada para o cumprimento das normas de comportamento em sala de aula, para a dimensão disciplinar do processo de ensino/aprendizagem em sala de aula.

Expl.: "E eu digo-lhes: eu também já estive aí do outro lado. Sei muito bem como se pode gozar valentemente alguém".

Categorização diferencial: trata-se de acção orientada para o cumprimento de normas e regras de carácter sobretudo ético e moral e não do cumprimento das regras e rotinas de funcionamento especificadas em D3.

Cotação

Cota-se a frequência dos indicadores de cada entrevista em cada categoria.

3.1.2- GRADE PARA A CATEGORIZAÇÃO DOS OBJECTIVOS DOS ALUNOS POR DOMINIO

Categorização

D1- PRAZER: Indicadores de acção orientada pelo/para o carácter agradável da acção em si mesma, para a obtenção de prazer no processo de ensino/aprendizagem em sala de aula, para objectivos de carácter lúdico ou com dimensão de fantasia.

a) Acção orientada pelo/para o carácter lúdico da actividade.

Expl.: "Trazemos coisas de mercearia de casa, eu trouxe até uma garrafa de vinho vazia (ri-se)!"

(b) Acção orientada pela/para a dimensão de fantasia da actividade.

Expl.: " Ei gostei, era a fingir que era um passeio a sério, mas nós seguíamos era pelo mapa. Eu percebi que não era um passeio a sério, mas fiz de conta que acreditei".

(c) O aluno indica como motivos para a realização o facto de "gostar", sem indicação de razões mais específicas.

Expl.: "...é também porque gosto".

D2- APRENDIZAGEM: Indicadores de acção orientada para a dimensão de aprendizagem do processo de ensino/aprendizagem em sala de aula.

a) Indicadores de acção orientada para a aquisição, aperfeiçoamento e/ou desenvolvimento de competências e conhecimentos.

Expls.: "Estava a ver a voz passiva, porque eu às vezes não compreendo bem". "Procuro se está no livro, eu vou ao livro ver se consigo encontrar".

b) Indicadores de acção orientada pelo interesse, curiosidade, exploração.

Expl.: "Eu gosto de saber aquelas coisas do aparelho digestivo, por onde seguem os alimentos, acho interessante".

D3- REGRAS E ROTINAS. Indicadores de acção orientada pela/para o cumprimento das regras e rotinas do processo de ensino/aprendizagem em sala de aula, como fim em si mesmo. Referências do aluno à estruturação e organização do seu comportamento, posturas e atitudes tais como a preparação e utilização de materiais, olhar o professor, manter-se no ritmo da aula, de forma a que se adequem às rotinas e regras de sala de aula.

Expl.: "Uma pessoa passa logo para o caderno, já sabe".

(a) Acções que constituem rotinas associadas ao trabalho académico.

Expl.: "Entro, ... tiro os livros da pasta".

(b) Qualquer acção em que a razão principal do envolvimento é adequar-se ao esperado. Expl.: "Se fôr uma coisa relacionada (com o assunto da aula) posso dizer, costume dizer".

D4- ACTIVIDADES DE TRABALHO (realização de tarefas): Indicadores de acção orientada para a realização de actividades de trabalho, das tarefas em sala de aula, como fim em si mesmo.

Expls.: "Estou a acabar este (exercício) para fazer o outro a seguir". "...e quando acabamos faço outro". "Eu acabo esses exercícios e faço o que está para a frente".

Categorização diferencial: Distingue-se de D2. na medida em que quando é possível inferir objectivos de aprendizagem (para treino, aperfeiçoamento) não é cotada aqui, mas na categoria D2.

Distingue-se da categoria 3. na medida em que os indicadores aqui considerados se referem às actividades de trabalho propriamente ditas e não à estrutura em que se integram. Nesta categoria são classificadas as referências do aluno a actividades de trabalho, tarefas académicas, tais como a realização de exercícios, fichas, a leitura de textos.

D5- AVALIAÇÃO: Indicadores de acção orientada pela/para a dimensão avaliativa do processo de ensino/aprendizagem.

Expls.: "Faço matéria para afrente para ir mais adiantada para quando fôr o ponto já saber mais ou menos o que vai sair"; "estão com atenção para depois serem melhores alunos, como eu".

Incluem-se ainda os indicadores de acção orientada pela/para a comparação dos resultados e nível de realização próprios com os dos colegas. Estes últimos indicadores foram assinalados com vista a possibilitarem análises mais finas.

Expl.: "Não pergunto aos outros, porque eles às vezes podem dizer mal, podem até saber mas para nós não fazemos igual dizerem mal";

Categorização diferencial: deve haver uma atenção especial à distinção entre este domínio e o domínio 2. Para ser categorizado em D5 o indicador deve conter referência à dimensão de verificação dos conhecimentos ou competências. Quando há apenas referência à sua aquisição ou aperfeiçoamento é categorizado em D2. O recurso ao contexto em que se insere o indicador é fundamental para tomar a decisão em caso de dúvida. Exemplo " Estou a ouvir o

que o professor está a dizer, senão depois não sei". É claro que a palavra *depois* se refere às situações de avaliação. Assim, este indicador é categorizado em D5.

D6- RELACIONAL: Indicadores de acção orientada pela/para dimensão de relacionamento interpessoal e emocional no processo de ensino/aprendizagem em sala de aula:

a) professor/aluno

Expl.: "Gosto das aulas, porque é um sítio que se pode conhecer os nossos professores"¹.

b) aluno/aluno.

Expl.: "Ele é pobre, eu explico-lhe se souber, se não, empresto-lhe livros", "Falo, quando estou junto dos meus colegas preferidos e gosto de falar com eles"

Assinalaram-se separadamente os indicadores relativos à relação professor/aluno com vista a possibilitarem análises mais finas.

D7- DISCIPLINAR: Indicadores de acção orientada pela/para a dimensão disciplinar, para as normas de comportamento em sala de aula.

Expls.: "Vou logo para o lugar que é para os outros não me verem a falar"; "(para ir lá fora) tenho de pedir autorização, o professor não gostava que se estivesse a interromper". "Eu sento-me também, desde a 1ª classe que nunca me ralharam".

Categorização diferencial: trata-se de acção orientada para o cumprimento de normas e regras de carácter sobretudo ético e moral e não do cumprimento das regras e rotinas de funcionamento especificadas em D3.

Cotação

Cota-se a frequência dos indicadores de cada entrevista em cada categoria.

¹ Este último indicador é assinalado como P/A (objectivo: relação professor aluno).

3. 2-GRADE PARA A CATEGORIZAÇÃO DOS OBJECTIVOS POR NÍVEL

Categorização¹.

1º Nível- Acção não-intencional: Indicadores de acção cuja objectivo se esgota na própria acção, é consumida com a realização da acção. O sujeito não indica outra objectivo para além da acção que descreve ou caracteriza. A acção revela no entanto o foco de investimento do sujeito, um objectivo que é inferido com base no "domínio" da acção. A principal representação cognitiva da sua acção situa-se ao mais baixo nível: a acção é identificada através de pormenores ou aspectos mecânicos da acção, indica *como* a acção é realizada. O sujeito identifica a sua acção ao nível do seu aspecto exterior e visível, estrutural (usando referências espaciais, temporais, posturais da acção). O sujeito não refere um objectivo formulado de forma distinta do comportamento em si mesmo. A acção é descrita pelo sujeito como se não tivesse qualquer instrumentalidade, intencionalidade, significado. Este tipo de indicadores sugere um mecanismo de determinação comportamental que é função simples e automática dos estímulos, sem a intervenção de qualquer mediação cognitiva de controlo ou orientação próprios..

Expls.: "Estou a copiar do quadro"; "Às vezes faço exercícios"; "Ouço o professor"; "Corrijo o exercício"; "Estava a falar com ele".

2º Nível- Acção intencional: Indicadores de acção orientada para um objectivo. São formulações compreensivas da acção, indicadoras do porquê da sua realização, do efeito pretendido, das suas consequências, do seu significado. Indicadores de acção a este nível, significam que o sujeito está informado acerca das contingências do contexto em que desenvolve a acção, isto é, das coisas que faz ao realizar a acção em questão. Este tipo de indicadores sugere um mecanismo de acção mediada cognitivamente pelos objectivos do sujeito, mecanismo que designamos por acção estratégica ou intencional, na medida em que revelam uma estrutura meios/fins.

Expls.: "Se tiver dúvidas ponho o dedo no ar para eu dizer as minhas dúvidas e o professor explicar"; "Mesmo que não quisesse fazia, porque a nossa professora pode-nos mandar fazer"; "Tinha sumários em atraso, vou tentar pô-los em dia"; "Era

¹ Wegner e Vallacher (1984) afirmam que quando uma acção pode ser identificada a diferentes níveis, há tendência a que o nível mais elevado se torne prepotente. Assim, esta categorização não corre o risco de, por uma questão de desenvolvimento da linguagem, os nossos alunos serem sobre-avaliados no que se refere a acções de 1º nível.

para acabar a ficha"; "Eu não mudo de cara, se estiver mal continuo na mesma"; "Não digo...uma pessoa sabe porque é que errou, se mostrar ao professor, o professor vai tornar a explicar, uma pessoa fica assim um bocado"; "Querem ir ao quadro, para mostrar que a gente sabe melhor, como eu"; "Falo das coisas que eu vi,e porque a professora gosta que nós falemos com ela"; "Não, não fui afiar o lápis, para a professora não me ralhar".

3º Nível- Intenções: Indicadores de objectivos aos quais não se associam acções particulares, mas sim tipos gerais de acção e indicadores de objectivos formulados de forma muito vaga, geral e distante da acção.

Expl.: "Para saber como é que são as coisas, em cultura geral, ter mais culto".

a) Acções particulares associadas a objectivos extremamente longínquos no tempo ou tão gerais que nelas cabe qualquer acção.

Expl.: (O aluno preenche uma legenda do aparelho digestivo)"Também serve para nós, para nós ficarmos a saber mais coisas, não só na matéria, como a educação e essas coisas todas".

b) Acções tão gerais que podem ser vistos como contribuindo para um enorme leque de objectivos potenciais.

Expls.: "Faço tudo, quando o professor manda tenho de fazer"; "Venho sempre às aulas porque assim, em vez de estarmos em casa chateados acho que nas aulas ao menos a gente distrai-se".

Cotação

Cota-se a frequência dos indicadores de cada entrevista em cada categoria.

3.3- GRADE PARA A CATEGORIZAÇÃO DOS OBJECTIVOS EM FUNÇÃO DA CENTRAÇÃO

Categorização

A centração distingue os indicadores nos quais o professor é referido pelo aluno como elemento referencial da orientação da sua acção.

Centração A- Referencial interiorizado da orientação da acção: Indicadores em que não há referência ao professor como referencial da orientação da acção.

Expl.: O aluno faz uma pergunta ao professor, porque: "Acho importante saber".

a) O carácter obrigatório de uma determinada acção pode ser a principal razão do envolvimento, sem que no entanto haja indicação de de uma fonte exterior de pressão nesse sentido.

Expl.: "Faço, um bocado contrariado mas faço". "Estar atento à aula, eu sei que necessito para passar".

Centração B- Referencial exterior da orientação da acção: Indicadores em cuja formulação o aluno faz referência ao professor como referencial da orientação da sua acção.

Expl.: "Eu não fazia, se o professor não mandasse eu não fazia". "Começo a fazer outro trabalho, para mostrar ao professor, para ele pôr lá uma cruzinha".

Cotação

Cota-se a frequência dos indicadores de cada entrevista em cada categoria.

3.4- CATEGORIZAÇÃO DOS OBJECTIVOS POR "DOMÍNIO", "NÍVEL" E "CENTRAÇÃO"

Nas entrevistas aos alunos, cada objectivo é classificado no que diz respeito ao "domínio", "nível" e "centração". Nas entrevistas aos professores cada objectivo é classificado no que diz respeito ao "domínio" e "nível".

Nos domínios D1. e D2. não existe 1º nível. Consideram-se apenas os 2º e 3º níveis uma vez que a identificação de uma acção como "prazer" ou "aprendizagem" é já uma identificação de nível superior, que não corresponde aos critérios definidos para o 1º nível. Estes dois domínios integram necessariamente uma consequência da acção.

O domínio em que se categorizam os indicadores de 2º nível nos casos em que o domínio da acção e o domínio do objectivo são diferentes, é o domínio do objectivo e não o da acção.

A centração dos indicadores de 2º nível, nos casos em que a centração da acção é diferente da centração da objectivo, é a centração da objectivo e não a da acção.

Por vezes foram considerados indicadores integrados num discurso não àcerca de si próprio mas àcerca dos outros alunos. Procedeu-se deste modo sempre que foi possível inferir nesse discurso uma referência a si próprio ou uma projecção de si próprio. Exemplo: "Estão com atenção para depois serem os melhores alunos e querem sempre ir ao quadro para mostrar que a gente sabe melhor".

No domínios D1 e D6 não se diferenciam centrações.

4-GRADE PARA A CATEGORIZAÇÃO DOS OBJECTIVOS PERCEBIDOS.

Constituem indicadores de objectivos percebidos as unidades de análise que informam sobre o que o aluno percebe como sendo esperado dos alunos e promovido nos alunos na situação de aula em geral ou pelo professor em particular. Percepções àcerca das atitudes, comportamentos, reacções, orientações esperados por parte do aluno em situação concreta de ensino/aprendizagem em sala de aula. Percepções àcerca do que se pretende dos alunos em sala de aula.

A acentuação de características da situação através de palavras como "sempre", frequentemente é categorizada como objectivo percebido. Expl.: "Nas aulas está-se sempre com atenção"

Os objectivos percebidos foram categorizados em 7 domínios, equivalentes aos domínios dos objectivos perseguidos.

Categorização

D1- PRAZER: Indicadores de que a situação de aula é percebida como uma situação organizada e orientada para proporcionar prazer, ser agradável. Como uma situação em que se espera e procura que os alunos se divirtam, gostem.

Expl.: "(Para esta aula trouxemos aquelas coisas todas que é para fazer teatros), nesta aula há sempre qualquer coisa assim mais animada".

D2- APRENDIZAGEM: Indicadores de que a situação de aula é percebida como uma situação organizada, orientada para a aprendizagem dos alunos. Como uma situação em que se espera e procura que os alunos

a) aprendam, desenvolvam conhecimentos e competências

Expl.: "Aqueles mapas e o 'Nelson'¹ é para nós vermos onde estão os órgãos, vermos como é na verdade"

b) compreendam

Expl.: "Este professor, se alguém não percebe, explica as vezes que fôr preciso"

c) se interessem, explorem, desenvolvam autonomia na aprendizagem

Expl.: O professor pergunta "Qual é a pata da estátua equestre do Castelo do Queijo que está levantada?"

Entrevistador: "Para que é que o professor fez esta pergunta?"

R: "É para nós irmos tentar descobrir"

D3- REGRAS E ROTINAS: Indicadores de que a situação de aula é percebida como uma situação organizada, orientada por e para o cumprimento de regras de funcionamento, de gestão e de organização do processo de ensino/aprendizagem. Como uma situação em que se espera e procura que os alunos se adequem, cumpram essas regras:

a) Cumpram as regras

Expl.: "A gente já sabe, entra-se, sentamo-nos, tiramos os livros..."

a) Façam o que o professor diz

Expl.: Entrevistador: "O que é que os teus professores pretendem, o que é que eles querem?"

R.: "Que façam o que o professor diz, ..."

b) Sigam o ritmo e sequência da aula

Expl.: "O professor não gostava que estivesse a interromper"

D4- ACTIVIDADES DE TRABALHO (realização de tarefas): Indicadores de que a situação de aula é percebida como uma situação organizada, orientada para a realização de actividades e tarefas académicas, sem outra finalidade. Como uma situação em que se espera e procura que os alunos estejam "na tarefa", façam, realizem.

Expl.: "Na aula de ...o que se faz é sempre fazer coisas, os problemas, fichas"

¹ Trata-se de um boneco a três dimensões que representa o interior do corpo humano.

D5- AVALIAÇÃO: Indicadores de que a situação de aula é percebida como uma situação organizada, orientada para a avaliação dos alunos. Como uma situação em que se espera e procura que os alunos atinjam determinados níveis de realização e o demonstrem.

Expl.: "Não se pode dizer (a resposta ao colega) senão depois não se sabe se ele sabia".

Por outro lado, incluem-se indicadores de percepção da situação de aula como uma situação organizada, orientada para a comparação, competição entre alunos. Como uma situação em que se espera e procura que os alunos compitam.. Estes últimos indicadores foram assinalados com vista a possibilitarem análises mais finas.

Expl.: "Ela (professora) mostra o trabalho desse aluno para os outros verem e também fazerem."

D6- RELACIONAL: Indicadores de que a situação de aula é percebida como uma situação organizada, orientada para o desenvolvimento relacional e interpessoal. Como uma situação em que se espera e procura que os intervenientes desenvolvam relações afectivas e emocionais positivas.

Expl.: "O professor deixa um bocado no princípio da aula para falarmos assim de coisas nossas"

D7- DISCIPLINAR: Indicadores de que a situação de aula é percebida como uma situação organizada, orientada para o cumprimento das regras disciplinares. Como uma situação em que se espera e procura que os alunos se adequem, cumpram essas regras.

Expl.: "Não podia, se fizesse isso com esta professora, já sabia, vai logo para a rua".

Cotação

Cota-se a frequência dos indicadores de cada entrevista em cada categoria.

5- GRADE PARA A CATEGORIZAÇÃO DA COMPETÊNCIA PERCEBIDA

Esta grade é constituída por categorias de indicadores de competência percebida que emergiram da análise de conteúdo das entrevistas aos alunos e que têm sido consideradas na literatura sobre competência percebida (por expl. Harter, 1986).

Categorização

CP1- O aluno percebe que na aula:

a) vai bem

Expl.: "Acho que sim (sou um bom aluno), as minhas notas são boas"

b) mais ou menos

Expl.: "Costumo responder mais ou menos bem"

c) mal

Expl.: "Estou mal é a Português, porque não se pode falar como nós falamos normalmente, tem de ser de uma maneira complicada"

CP2- O aluno acha-se

a) muito esperto

Expl.: "A minha mãe também já me disse que eu sou esperta, não é bem ser esperta, que eu tenho jeito e as minhas professoras dizem sempre que eu tenho jeito"

b) mais ou menos

Expl.: "Percebo, percebo razoavelmente bem"

c) pouco esperto

Expl.: "E até a minha tia já tentou explicar-me, mas eu não compreendo aquilo"

CP3- O aluno acha que resolver os trabalhos escolares é:

a) fácil

Expl.: "são coisas muito simples, é ir buscar ao texto e passar para o papel, para a resposta"

b) mais ou menos

Expl.: "Os trabalhos de casa a Ciências, Português, a gramática, é assim de estudo, uma pessoa estuda e uma pessoa não tem assim muitas dúvidas"

c) difícil

Expl.: "Tem exercícios muito complicados de fazer e difíceis"

CP4- O aluno acha que na realização dos trabalhos escolares é:

a) rápido

Expl.: Referindo-se às expressões numéricas "Eu resolvo aquilo num instante"

b) médio

Expl.: Entrevistador. "Costumas demorar muito tempo a fazer os exercícios?"

R.: "Nem antes dos outros nem depois dos outros, sou como a maior parte"

c) lento.

Expl.: "Quando há pontos, quando toca, vou atrasado, não consigo acabar"

CP5- O aluno:

c) não sabe o que é esperado que faça em sala de aula

Expl.: Entrevistador "O que o professor pretende, para que é que ele disse aquilo?"

R.: "Não sei"

CP6- O alunos sente que

a) Controla a situação de aula, que produz efeitos desejados sobre a situação

Expl.: "Eu costumo sempre responder nestas partes mais difíceis, quando os outros não sabem, porque nas fáceis não tem tanto valor"

Entrevistador: "E achas que normalmente consegues?"

R.: "Consigno, e a professora até diz 'vamos lá ver o nosso cientista'"

c) Não tem controlo sobre a situação, sente-se impotente, ineficaz.

Expl.: "Eu costumo estudar as matérias, costumo saber aquilo, mas já me acontece desde pequena, chego à aula e aos pontos e troco as coisas todas, é isso que me acontece muitas vezes. Em casa faço bem, chego aos testes ou mesmo numa prova oral, não sei".

CP7- O aluno percebe a situação de aula

a) como reactiva às iniciativas próprias

Expl.: "A professora estava a explicar como é uma feira e eu já vi, já fui e disse e ela achou interessante".

c) como não reactiva

Expl.: "Tanto faz, ela (professora) está sempre de mau humor. Se a gente tenta responder ela diz que estamos sempre a falar e a dizer disparates. Se a gente não responde ela diz que não sabemos nada..."

Cotação

Cota-se a frequência de indicadores em cada categoria. Quando o aluno especifica que se refere a uma disciplina em particular é atribuída metade da cotação.

Anexo 3

Dados

1- "Motivação para a realização" de cada aluno, avaliada pelo PMT-K(p), EIA e ECA

	PMT-K(p)	EIA	ECA
A1	10	0,067	0,027
A2	20	0,094	0,034
A3	22	0,050	0,039
A4	11	0,108	0,064
A5	22	0,068	0,041
A6	26	0,046	0,040
A7	16	0,047	0,075
A8	24	0,098	0,040
A9	17	0,050	0,029
A10	15	0,125	0,044
A11	9	0,059	0,035
A12	23	0,070	0,043
A13	14	0,166	0,053
A14	28	0,149	0,045
A15	27	0,109	0,016
A16	22	0,145	0,046
A17	20	0,084	0,051

2- Orientação intrínseca versus extrínseca de cada aluno, avaliada pela escala de orientação intrínseca versus extrínseca (p), EIA e ECA

	Escala I vs. E	EIA	ECA
A1	2,5 (I)	2,4 (E)	1,8 (E)
A2	3,3 (I)	2,7 (I)	2,5 (I)
A3	3,2 (I)	1,6 (E)	2,1 (E)
A4	2,4 (E)	2,0 (E)	2,3 (E)
A5	3,3 (I)	3,3 (I)	2,5 (I)
A6	3,1 (I)	2,1 (E)	2,3 (E)
A7	1,9 (E)	1,2 (E)	2,3 (E)
A8	2,9 (I)	2,7 (I)	2,4 (E)
A9	3,4 (I)	3,4 (I)	2,8 (I)
A10	2,2 (E)	1,7 (E)	2,3 (E)
A11	2,2 (E)	1,1 (E)	1,6 (E)
A12	3,3 (I)	2,5 (I)	2,4 (E)
A13	3,2 (I)	3,5 (I)	1,7 (E)
A14	3,0 (I)	2,7 (I)	3,0 (I)
A15	2,8 (I)	1,8 (E)	1,8 (E)
A16	3,3 (I)	2,9 (I)	2,7 (I)
A17	3,8 (I)	2,8 (I)	2,1 (E)

3- Orientação Intrínseca e orientação extrínseca de cada aluno, avaliadas pela EIA e ECA

	EIA		ECA	
	Orientação I	Orientação E	Orientação I	Orientação E
A1	0,018	0,033	0,001	0,035
A2	0,016	0,020	0,015	0,014
A3	0,010	0,055	0,061	0,065
A4	0,015	0,034	0,051	0,065
A5	0,040	0,005	0,044	0,054
A6	0,006	0,023	0,035	0,061
A7	0	0,081	0,060	0,066
A8	0,036	0,018	0,007	0,006
A9	0,024	0,001	0,016	0,003
A10	0,025	0,047	0,041	0,029
A11	0	0,066	0	0,038
A12	0,008	0,009	0,045	0,056
A13	0,099	0,015	0,024	0,024
A14	0,060	0,021	0,107	0,033
A15	0,012	0,080	0,006	0,055
A16	0,059	0,032	0,059	0,034
A17	0,048	0,016	0,013	0,075

4- Objectivos de cada aluno e média dos objectivos dos alunos em cada domínio (%), avaliados pela EIA e ECA

	EIA							ECA						
	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
A1	4	19	50	19	4	-	4	7	18	15	26	11	18	5
A2	3	21	28	7	25	3	13	5	26	6	26	32	3	2
A3	-	13	34	23	27	3	-	13	19	8	19	35	-	6
A4	-	18	34	11	27	5	5	3	17	20	34	12	3	11
A5	4	20	28	33	11	2	2	8	26	26	21	13	3	3
A6	3	13	26	6	33	19	-	5	16	9	25	28	13	4
A7	4	17	21	25	33	-	-	2	17	13	29	31	4	4
A8	11	14	19	-	41	9	6	1	12	19	34	24	6	4
A9	3	14	14	26	23	20	-	7	13	13	27	27	11	2
A10	-	17	50	17	16	-	-	10	29	16	25	12	2	6
A11	-	12	35	35	18	-	-	3	15	38	23	9	9	3
A12	-	25	40	10	15	5	5	3	30	21	19	21	4	2
A13	-	30	30	5	20	-	15	8	13	34	26	10	5	4
A14	-	35	38	9	15	3	-	7	23	21	30	15	4	-
A15	6	5	44	11	34	-	-	-	32	8	32	11	14	3
A16	4	19	40	9	26	2	-	5	13	11	41	26	-	4
A17	-	25	29	7	21	11	7	5	13	13	39	27	3	-
M	3	19	32	15	23	5	3	5	19	17	29	21	6	3

5- Objectivos de cada aluno e média dos objectivos dos alunos em cada nível (%), avaliados pela EIA e ECA

	EIA			ECA		
	Obj. 1º N	Obj. 2º N	Obj. 3º N	Obj. 1º N	Obj. 2º N	Obj. 3º N
A1	23	45	32	35	59	6
A2	18	46	36	35	58	7
A3	40	47	13	13	64	23
A4	29	53	18	37	37	26
A5	45	33	22	24	54	22
A6	10	42	48	36	44	20
A7	25	41	34	33	50	17
A8	14	61	25	34	45	21
A9	26	51	23	23	55	22
A10	30	43	27	22	54	24
A11	24	41	35	55	30	15
A12	20	40	40	19	43	38
A13	35	45	20	36	44	20
A14	32	44	24	29	42	29
A15	11	39	50	43	38	19
A16	15	49	36	19	69	12
A17	21	61	18	32	48	20
Média	26	46	28	30	51	19

6- Objectivos de cada aluno e média dos objectivos dos alunos em cada centração (%), avaliados pela EIA e ECA

	EIA		ECA	
	CENTRAÇÃO A	CENTRAÇÃO B	CENTRAÇÃO A	CENTRAÇÃO B
A1	50	50	67	33
A2	70	30	74	26
A3	64	36	61	39
A4	66	34	63	37
A5	85	15	67	33
A6	64	36	71	29
A7	58	42	67	33
A8	56	44	59	41
A9	68	32	61	39
A10	64	36	75	25
A11	53	47	74	26
A12	80	20	75	25
A13	75	25	70	30
A14	88	12	78	22
A15	39	61	94	6
A16	57	43	67	33
A17	68	32	82	18
Média	67	33	70	30

7- Objectivos percebidos de cada aluno e média dos objectivos percebidos dos alunos (%), avaliados pela EIA e ECA

	EIA							ECA						
	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
A1	6	16	20	18	30	3	7	11	15	17	13	25	11	8
A2	11	6	24	10	29	6	14	10	9	25	13	28	7	8
A3	6	7	19	11	51	-	6	9	9	22	9	42	3	6
A4	2	7	35	17	26	2	11	7	6	31	18	27	4	7
A5	3	7	19	36	26	2	7	6	17	20	16	29	5	7
A6	10	9	19	14	35	1	12	17	16	13	14	27	5	8
A7	5	7	28	15	32	3	10	12	5	13	23	31	7	9
A8	4	15	14	12	37	2	16	8	4	24	16	27	4	17
A9	5	10	21	20	23	13	8	11	12	22	20	17	8	10
A10	26	6	19	27	19	2	1	5	8	21	28	20	8	10
A11	2	9	11	25	30	2	21	2	11	27	18	27	7	8
A12	9	10	22	11	33	-	15	17	21	12	10	26	6	8
A13	5	5	30	28	24	2	6	8	7	26	18	23	2	16
A14	1	13	24	31	20	3	8	14	11	20	18	22	2	13
A15	2	11	19	13	43	4	8	14	25	12	15	18	9	7
A16	3	12	22	20	35	1	7	10	12	19	15	29	2	13
A17	-	15	24	11	20	15	15	5	12	26	19	21	12	5
M	6	10	21	18	31	4	10	10	12	21	16	26	5	10

8- Competência percebida de cada aluno, avaliada pela EIA e ECA

	EIA	ECA
A1	9,5	4
A2	4,5	-5
A3	14	5
A4	10,5	-12
A5	31	10
A6	35	2,5
A7	-21,5	10
A8	19,5	-1
A9	18	2,5
A10	15	4
A11	-28	-25
A12	9	3,5
A13	-11	-17,5
A14	21,5	2
A15	-1	-5,5
A16	18	0
A17	25	-9,5

9- Orientação de cada aluno para objectivos de "aprendizagem" (D2) e para objectivos de "avaliação" (D5), na EIA e ECA

	EIA		ECA	
	D2	D5	D2	D5
A1	0,012	0,003	0,021	0,013
A2	0,019	0,024	0,029	0,036
A3	0,010	0,022	0,050	0,095
A4	0,026	0,038	0,038	0,026
A5	0,020	0,011	0,027	0,014
A6	0,008	0,021	0,030	0,056
A7	0,014	0,028	0,045	0,086
A8	0,013	0,039	0,019	0,038
A9	0,006	0,011	0,019	0,043
A10	0,025	0,026	0,048	0,019
A11	0,014	0,022	0,032	0,019
A12	0,014	0,009	0,040	0,028
A13	0,045	0,031	0,048	0,039
A14	0,036	0,015	0,032	0,020
A15	0,006	0,036	0,040	0,014
A16	0,017	0,023	0,018	0,037
A17	0,037	0,033	0,032	0,070

10- Padrão de intencionalidade e padrão de estrutura motivacional de cada aluno, avaliados com base na EIA e ECA

	PADRÃO DE INTENCIONALIDADE		PADRÃO ESTRUTURAL	
	EIA	ECA	EIA	ECA
A1	1	1	desmotivado	desmotivado
A2	2	3	desmotivado	desmotivado
A3	3	3	desmotivado	positivo
A4	2	1	negativo	negativo
A5	1	1	desmotivado	positivo
A6	1	1	desmotivado	negativo
A7	3	2	desmotivado	positivo
A8	3	1	positivo	desmotivado
A9	3	3	desmotivado	desmotivado
A10	1	1	positivo	positivo
A11	2	1	desmotivado	desmotivado
A12	2	1	desmotivado	positivo
A13	1	1	negativo	negativo
A14	1	1	positivo	positivo
A15	2	2	negativo	desmotivado
A16	1	3	positivo	negativo
A17	3	1	positivo	negativo

11- Tamanho das entrevistas (EIA e ECA) de cada alunos (nº de linhas de resposta)

	EIA	ECA
A1	295	515
A2	412	583
A3	369	377
A4	265	154
A5	547	653
A6	475	398
A7	281	198
A8	384	518
A9	737	653
A10	194	312
A11	136	154
A12	335	394
A13	131	205
A14	332	400
A15	163	295
A16	522	642
A17	185	215

12- Objectivos de cada professor e média dos objectivos dos professores em cada domínio (%), avaliados pela EIP e ECP

	EIP							ECP						
	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
P1	-	14	61	-	9	-	16	-	9	67	9	10	-	5
P2	4	43	25	9	19	-	-	2	35	42	7	9	-	5
P3	3	18	50	26	-	3	-	-	12	50	22	15	-	1
P4	4	21	41	17	4	-	13	2	14	51	27	6	-	-
P5	11	44	30	6	1	7	1	9	44	28	8	4	4	3
P6	2	54	16	7	-	11	10	1	57	28	3	7	2	2
M	6	37	34	9	4	5	5	3	36	38	10	8	2	3